صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة السادسة — نوفمبر ١٩٥٣ — العدد الأول

فهرس

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة السادسة — نوفمبر سنة ١٩٥٣ — العدد الأول

الفصل ظاهرة اجتماعية

للدكتور محمد جمال صقر

لكل فصل من فصول المدرسة طابعه الخاص وشخصيته التى يتميز بها عن غيره . ويتجدد هذا الطابع بتجدد التلاميذ كل عام ، وربما تطور فى أثناء العام الدراسى ؛ فهذا فصل قد أصبح سهل القياد أميل إلى الهدوء بصفة عامة بعد أن كان جامحاً لا يرعى تلاميذه أى نظام . وذاك فصل آخر قد بدأ هادئاً يميل تلاميذه إلى الاهتمام بالدرس والتحصيل ، ثم ما لبث أن ظهرت عليهم علامات شرود الذهن واتخاذ المواقف العدائية من المدرس ، بالرغم مما يبذله هذا الأخير من جهد وإخلاص فى أداء عمله . وقد يحدث أن يتغير طابع الفصل الواحد من درس إلى آخر ، وخاصة فى الفصول التى يتعاقب عليها المدرسون المختصون للمواد ، فيبدو الفصل فى ساعة مع أحدهم فى غاية النظام والجد والاجتهاد ، وفى الساعة التى تليها قد يصعب التعرف عليه بعد أن اختل نظامه وعمه الفوضى ، وسادت الروح السيئة بين التلاميذ ، وأصبح كابوساً على المدرس . ويدلنا هذا على أننا بصدد ظاهرة اجتماعية خطيرة لا ينبغى إهمالها ؛ لأنها تتحكم إلى حد كبير فى نجاح عملية التربية والتعليم . وقد يغيب عن كثير من المدرسين فى الفصل أنهم أمام كائن جماعى être collectif له تركيبه وبناؤه structure وأفعاله المنعكسة واستجاباته الخاصة به ، ومرد ذلك إلى أنهم إنما يوجهون كل عنايتهم واهتمامهم إلى شرح ما يريدون توصيله إلى أذهان التلاميذ ، أو إلى تطبيق إحدى طرق التدريس ، أو إلى إيجاد حل لمسألة أو مشكلة رياضية أو علمية ، إلى غير ذلك مما يعبىء له المدرس عادة كل نشاطه وقواه . وفى مدارسنا المصرية — حيث التعليم جماعى — كثيراً ما

يذهب مجهود المدرس سدى ، ويخفق فى أداء رسالته ، ويبوء بالفشل وخيبة الأمل لأنه لم يدخل فى حسابه خصائص هذا الكائن الجماعى الذى هو الفصل فليس بكاف أن يتمكن المدرس من مادته وطرق تدريسها حتى ينجح فى أداء رسالته ؛ فكم من مدرسين يكثرون الشكوى من الشغب فى حصصهم ، أو من سلبية التلاميذ ، أو من شرود ذهنهم ، أو من مواقفهم العدائية نحوهم ، وذلك بالرغم من كفايتهم وتفانيهم فى أداء واجبهم . وتعليل ذلك أنهم لا يعرفون كيف يخاطبون عقلية الفصل الجماعية esprit de la classe . ويؤثرون فيها ، ويعملون على تفهمها والاستفادة منها . وفى اعتقادنا أنه لا بد للمدرس من أن يمارس ضرباً من ضروب الفن التربوى « التاكتيك » الذى يستند على معرفة صحيحة لسيكولوجية جماعات الأطفال وفرقهم . وسنحاول فى هذا المقال تقديم بعض خصائص الفصل كوحدة اجتماعية لها كيانها ومميزاتها ؛ ثم نتحدث بعد ذلك عن واجب المربى وسلوكه نحو هذه الجماعة .

من المعروف أن الكائنات الحية إذا اجتمعت تبادلت التأثير . ونتج عن هذا التفاعل ظواهر جديدة لها سيكولوجيتها . ولقد علل علماء الاجتماع ذلك بأن الجماعة ليست مجموع العناصر المكونة لها ؛ إنما هى تنظيم جديد له صفاته ومميزاته الخاصة . فالفصل — كما قال عالم الاجتماع الفرنسى « Durkheim » « جماعة صغيرة لا تنبغى قيادتها على انها جمع بسيط مكون من أفراد مستقل بعضهم عن بعض . فالأطفال فى الفصل يفكرون ويحسون ويعملون بطريقة تخالف الطريقة التى يفكر ويحس ويعمل بها كل منهم إذا وجد على انفراد . ويبدو فى الفصل بعض ظواهر العدوى وتدهور الروح المعنوية ، والاستثارة المتبادلة ، والحماس النافع المفيد ، وعلينا أن نميز بين هذه الظواهر لنعمل على مقاومة الضار منها والإفادة من النافع » .

والواقع أن الفصل جماعة من الأطفال اجتمعت فى مكان واحد لتقوم بعمل مشترك تحت إرشاد أحد المدرسين . وهذا الوضع من شأنه أن يجعل الفصل ميداناً لظواهر سيكولوجية متنوعة . وهذه الظواهر نوعان ؛ أحدهما خاص باستجابات التلاميذ « Réactions » التى تكون نتيجة للتأثير المتبادل الذى يتركه الأطفال بعضهم فى بعض . والثانى يتصل بالروابط أو الصلات

التى تقوم بين المدرس وتلميذه . فالفصل — إذن — نمط من أنماط الجماعات التى يجب أن يتوفر فيها عنصر التجانس حتى يستطيع أن يقوم بأداء وظيفته خير قيام ويتمكن المدرس من الإشراف عليه والسير به نحو الأهداف التى رسمها لنفسه ولتلاميذه ، وهنا يتحتم علينا البحث عن العوامل التى تحقق التجانس السيكولوجى فى الفصل ؛ ذلك التجانس الذى يتوقف عليه عمل المدرس التعليمى والتربوى . ولا محل للاعتراض هنا بأننا نرمى إلى جعل التلاميذ على شاكلة واحدة فهذا يتعارض مع أهداف التربية الصحيحة ، التى تسعى إلى مساعدة كل فرد على ازدهار شخصيته وتكوين فردية متميزة لكل فرد. فالتجانس الذى ننشده ليس معناه التشابه والمساواة التامة فى كل شىء بين التلاميذ ، إذ أنه بهذا المعنى لا يمس إلا النواحى الشكلية . ولكن التجانس الذى نسعى لتحقيقه هو الذى يضفى على الشخصية شيئاً من الاستقرار يساعدها على الانسجام مع بقية أفراد الجماعة ، ويعينها على الاستفادة من كل ما تتضمنه الحياة المشتركة من وسائل لإخصاب الحياة الفردية . وهذا اللون من التجانس لا يمس المقومات التى ينفرد بها كل شخص ، لأنه تجانس يسود أفراد الجماعة دون أن تنمحى بذلك الصفات المميزة لكل منهم . مثلهم مثل جماعة النحل المجتمعة حول الملكة فى الخلية الواحدة ، وما نشاهده بالفعل فى الحياة العائلية أو الحياة الزوجية ؛ ففيها يرتبط الأفراد فيما بينهم برباط متين دون أن يفقد أحدهم شخصيته الأصلية . ونستطيع أن نقول : إن تأدية الجماعة لوظيفتها يتطلب هذا التجانس الذى لا يتعارض مع التنوع diversité حتى تكون الجماعة حية خصبة .

فإلى أى حد يمكننا تحقيق هذا النوع من التجانس فى الفصل ؟

يلزم لإيجاد التجانس فى الفصل توفر بعض العناصر المادية ؛ مثل طول المدة التى يبقاها التلاميذ معاً فى فصل واحد ، فهى تكسبهم بعض عادات العمل المشترك ، وتبث فى نفوسهم روح الجماعة وكذلك تقارب الأطفال من حيث البيئة المنزلية والسن والجنس والمستوى الفعلى ووحدة المنهج والامتحانات إلى غير ذلك من العوامل التى تساعد على زيادة الانسجام والتناسق فى الفصل . وهى فوق هذا وذاك تثير وتقوى غريزة الطفل الاجتماعية Instinct grégaire

التى تهتز لها مشاعره عند دخوله المدرسة واكتشافه لوناً من الحياة الاجتماعية يختلف عن ذلك اللون الذى عهده فى البيت .

أما العوامل التى تقف فى سبيل تكوين جماعة متجانسة collectivite homogéne فهى كثيرة متنوعة ؛ منها : وجود بعض المتأخرين فى الفصل الذين يكبرون زملاءهم بسنتين أو ثلاث ، ووجود بعض الأطفال غير المستقرين « instables » أو الشواذ . وكذلك يعمل تنوع الأمزجة temperaments والطباع caracteres على ضعف تماسك الجماعة . ولكن المدرس الكفء هو الذى يعرف كيف يخلق من الفصل وحدة متماسكة ، وعليه وحده يتوقف كل تنظيم يساعد الفصل على أداء وظيفته ، ويسهل عملية التربية والتعليم . واختلال النظام وتفكك وحدة الفصل وما إلى ذلك — مما نشاهده إذا غاب مدرس الفصل — دليل قاطع على أن الشعور العام وحياة الفصل الاجتماعية تدور حول وجود المدرس . فالطفل يذعن لأمر البالغ ويطيعه عادة عن طيب خاطر إذا تحلى فى نظره بهيبة العلم ووقار الحكمة . ومع ذلك فإن العلم والحكمة لا يكفيان لأنهما ربما جعلا الطفل يلجأ إلى نوع من التبعية السلبية adhésion passive : ولذا ينبغى أن يبعث المدرس فى نفس التلميذ شعور الثقة والمحبة . وكل ما من شأنه أن يضعف من هيبة المدرس أو يهدم الثقة والحب بينه وبين تلاميذه يعمل فى الوقت ذاته على إضعاف تماسك الفصل وترابطه . وبالتالى يجعله صعب القياد والتوجيه .

وهناك أسباب أخرى تنفر التلاميذ من الدرس ، وتدعو إلى العبث بالنظام ؛ كأن يحول النظام المفروض بين التلميذ وإشباع حاجته إلى النشاط والتعبير التلقائى . وكذلك أثر المشاغبين من التلاميذ فى خلق جو من عدم الاستقرار والضوضاء والاضطراب أو أثر « القادة » الذين يثيرون إعجاب زملائهم بجرأتهم أو بقحتهم .

وهكذا نجد العوامل السابقة — بالرغم من توفير العناصر التى تساعد على إيجاد التجانس فى الفصل تتآمر كلها أو بعضها على هدم وحدة الفصل وإضعاف أو إفساد الأثر التربوى action éducatrice وجعل التربية عملية نضال أو حرب بين التلميذ والمدرس .

واجب المدرس :

لكي يقود المدرس فصله بنجاح ولكي تؤتى عملية التربية ثمارها المرجوة ينبغي أن يكون المدرس على دراية تامة بالملابسات التى تعمل أحياناً على تفكك الفصل وانحلال الرابطة الجماعية بين التلاميذ ، وعلى دراية تامة بما يساعد على توثيق الروابط ويجعل منه وحدة متماسكة تعمل فى تناسق وانسجام للوصول إلى غاية مشتركة .

فعلى المدرس — وقبل كل شيء — أن يقوم بدراسة تكوين الفصل كي يستطيع أن يمارس ما نسميه « بالتاكتيك » التربوى وغايته تشجيع المؤثرات الحسنة ، والقضاء على مسببات الانحلال والعبث بالنظام وبالإجمال يجب أن يعمل المدرس على تنظيم فصله تنظيما قوياً وأن يكون واثقاً فى كل لحظة من أنه سيد الموقف — وهذا يتطلب الكثير من الخبرة والفطنة وحسن التصرف — ويتطلب حاسة اجتماعية قوية ، وعلماً بمدى التأثير السيكولوجى المتبادل بين التلاميذ أنفسهم من جهة وبينهم وبينه من جهة أخرى .

ولن يصل المدرس إلى تملك فصله عن طريق الضغط أو الشدة أو القسوة ولكن سبيله إلى ذلك هو التفهم السيكولوجى الذى تلعب فيه البداهة والفطنة دوراً كبيراً ، وفيه تظهر المميزات التى تخلق المدرس « الموهوب » فيكفى أن يظهر هذا المدرس فى الفصل أو أن يتلفظ بكلمة أو يأتى حركة حتى يكون له أثر السحر . فيستعيد الفصل نشاطه ، ويسترجع انتباهه ، وتهتز مشاعر التلاميذ ، ويتهيئون لمتابعته ؛ فحضوره كاف لإبراز هذا التأثير المتبادل وتوجيهه نحو هدف واحد .

أما هذا « التاكتيك الذى نتحدث عنه فينحصر فيما يأتى :

أولا : على المدرس أن يسعى إلى إيجاد تماسك عضوى Cohésion organique فى الفصل ما استطاع إلى ذلك سبيلا وأساس ذلك أن يخلق عند تلاميذه مجموعة من العادات والاستجابات الجماعية ؛ مثل التهيؤ للبدء فى العمل ، وتقسيم العمل إلى مراحل ، والدخول والخروج من الفصل . . . إلخ — ولتحقيق ذلك أن يجب يعلم أن كل حركة صغيرة لها أهميتها ؛ ومن ذلك طريقة ترتيب المقاعد التى

يمر بينها التلاميذ فى أثناء دخولهم وخروجهم ، وكذلك طريقة تناول الأدوات وترتيبها .

ثانياً : يجب أن يعمل المدرس على إيجاد نوع من الانسجام أكثر تنوعاً من سابقه وذلك بتطبيق وسائل أهمها «التنظيم التربوى» organiation pédagogique الذى يعين على توحيد الفصل إلى حد ما ، مع احترام فردية كل تلميذ . ويكون ذلك بالسماح للتلاميذ أن يتكاتفوا وأن يتبادلوا المعونة بشكل طبيعى بعيد عن الإجبار والتكليف . ومما يعين المدرس فى هذا الميدان معرفة طباع التلاميذ ؛ فيمارس التربية التى تقوم على أساس تقسيم التلاميذ فى الفصل وفقاً لطباعهم كما أن هذا يعينه فى تقدير الثواب والعقاب وفى توزيع العمل وفى شرح الدرس . وفى ذلك يقول Bourjade « لو أنك وضعت عصبيى الأمزجة من التلاميذ Nerveux بعضهم بجانب بعض فلن تحصل إلا على ثرثرة لا تنقطع ، وعلى حركات اندفاعية ، ومجادلات مستمرة ؛ وبالاختصار ستسود الفوضى فى الفصل . ولن تكون الحال أحسن إذا أجلست العصبى بجانب صاحب المزاج الصفراوى (الأحمق) Colérique ؛ فصاحب هذا المزاج وإن كان محباً لتقديم الخدمات وغالباً ما يكون طيب القلب يميل إلى الضحك ويحاول التأثير على زملائه وإثارتهم . فيجب إذن أن نحيط العصبيين بالمتزنين أو بأصحاب الطباع الهادئة . وهكذا تعمل معرفة الطباع على إزالة عوامل عدم الانسجام ، وتخلق روحاً عامة فى الفصل يمكن أن نسميها روحاً جماعية âme collective .

ثالثاً : يجب على المدرس ألا يهمل كل ما من شأنه أن يزيد فى قيمته فى نظر الأطفال . تستوى فى ذلك العوامل الشكلية (الملبس والمظهر) والعوامل النفسية والخلقية (ضبط النفس والاخلاص) . وعليه أن يكون موضع ثقة التلاميذ وحبهم . ونحن لا نستطيع اكتساب الثقة عن طريق الدكتاتورية ولا عن طريق الديماجوجية . ويخيل إلينا أن علم النفس يحكم بخطأ نظرة المدرس إلى التلميذ على أنه زميل له ؛ لأن الطفل يتوقع خلاف ذلك من الكبير الذى يجب أن يكون له فى نظره هيبة واعتبار ، حتى يستطيع أن يترك أثراً فيه . لذلك يجب على المدرس أن يعرف كيف يوازن بين أمرين ؛ أولهما انعدام الكلفة بينه وبين تلاميذه . وثانيهما الاحتفاظ بهيبته ووقاره . والمدرس عالم النفس

يعرف أن هناك أفعالا لا يسمح بها لتلاميذه ، وأخرى عليه أن يغمض عينيه عنها ، وأن هناك إخلالا ظاهرياً بالنظام عليه أن يتسامح فيه ؛ إذ لا مفر منه فى بعض الحالات ، فلا ينبغى أن يتطلب من التلاميذ تركيز الانتباه يوم الخميس فى الحصة الأخيرة كبقية أيام الأسبوع . كما يجب ألا يقدس السكوت العام المطلق فى الفصل ؛ فهناك تمرينات تتطلب بعض الحركة وألواناً من النشاط ربما صاحبتها الضوضاء . والمهم أن يأخذ كل الاحتياط لكى يكون دائماً سيد الموقف .

رابعاً : على المدرس أن ينتهج سياسة حكيمة فى معاملة المشاغبين . فيجب أن يكون أول ما يوجه إليه المدرس عنايته البحث عن أنواع من النشاط تناسب المشاغبين . بدلا من أن يستجيب لدافع الغريزة التى توحى بطردهم وعقابهم . ولا يخفى أن كثيراً من المشاغبين ليسوا سوى أطفال غير مستقرين instables أو ذوى خلق مريض ولن يجدى العقاب معهم شيئاً ، بل يزيد فى عنادهم واعوجاجهم . وقد يصل المدرس إلى جعل الفصل — وقد استغرق فى نشاطه — يشاركه فى اعتبار المشاغب معكراً لصفو الفصل وليس من اليسير أن يتمادى فرد فى سلوكه بعد أن أصبح موضع سخط الجماعة . أما عن أثر القائد الفاسد فيمكن القضاء عليه بشىء من الصبر والحذق . والأفضل أن يجتهد المدرس فى أن يرده إلى السلوك السوى ، وأن يحاول التأثير فيه وأخذه بالإقناع ليحصل على ثقته ، ويجعله يجر الفصل وراءه للعمل ، فيكسب بذلك عنصراً ربما كان هداماً . ومن صفات القائد فى الخير أو فى الشر أنه يحمل بين جنبيه ديناميكية وحماساً وسلطة يدفع بها الآخرين . ويكفى أحياناً تحميله مسئولية معينة أو استثارة اهتمامه بموضوع معين حتى ينقلب إلى شخص آخر .

ويجمل القول أن الفصل مجموعة لم يتكامل بناؤها بعد ، وهى قابلة للانحلال فى أى وقت ، وبقاؤها رهن بوجود المدرس الذى خلقها . والفصل ميدان لظواهر التفاعل السيكولوجى التى يكون أكثرها وضوحاً المحاكاة والقدوة الذهنية والتنافس والإيحاء . فإذا حدث أن التفت تلميذ إلى آخر الفصل فى أثناء الدرس فإن عشرة آخرين يأتون نفس الحركة ويكفى أن يتثاءب أحدهم أو

أن يضحك حتى يتثاءب أو يضحك عشرة غيره ؛ حتى الصمت والسكون تنتقل عدواه إلى التلاميذ ، وكلنا يعرف ما أفادته التربية المتسورية من هذه الظاهرة — ويجب ألا يغرب عنا أن هذه الاستجابات ليست حسنة أو سيئة فى ذاتها ؛ فالعبرة بالطريقة التى يعرف المدرس بها كيف يستخدمها وكيف يستغلها .

البطاقات المدرسية وتقدير التلاميذ

للدكتور محمد خليفه بركات المدرس بمعهد التربية للمعلمين

لقد خطونا فى التخلص من عيوب الامتحانات خطوات موفقة ، ففى المرحلة الأولى للتعليم أعطيت جمعية المدرسين سلطة الحكم على صلاحية التلميذ للانتقال إلى فرقة دراسية أعلى ، وفى التعليم الثانوى أصبح لأعمال التلميذ خلال العام الدراسى وزن كبير فى تقدير صلاحيته للانتقال من فرقة لأخرى .

ولكن يقتضى تنفيذ هذا النظام عناية المدرسين عناية كبيرة بدراسة أحوال تلاميذهم ، وتسجيل ما يفيد فى الحكم عليهم ، كلما كان ذلك ممكناً ، ولا يصح أن تقتصر دراسة المدرس لتلاميذه على وقوفه على نواحى قوتهم وضعفهم فى المواد المختلفة ، بل يجب أن تشمل هذه الدراسة شخصية التلميذ من جميع نواحيها الجسمية والعقلية والخلقية فى ضوء مؤثرات البيئة التى تحيط بحياته .

ومن الوسائل التى تساعد المدرس على تسجيل البيانات الضرورية التى يمكن أن تستخدم فى الحكم على التلميذ «البطاقات المدرسية» (School Record Cards.) وهى سجلات مبوبة تبويباً يشمل جميع مكونات شخصية التلميذ : من حيث النواحى الجسمية والصحة العامة ، والنواحى العقلية من ذكاء وقدرات ، والنواحى التحصيلية فى المواد المدرسية المختلفة ، ثم الصفات المزاجية والخلقية والميول والهوايات التى يتميز بها شخصه ، ثم البيانات الكافية عن ظروف حياته المنزلية والبيئة المحيطة به ، والمؤثرات المادية والاجتماعية التى تلقى الضوء على إمكانياته وعوامل تقدمه أو تأخره الدراسى أو نمو شخصيته من جميع نواحيها .

وتسجل هذه البيانات بالبطاقة بصورة مختصرة . نظراً لكثرتها وتنوعها ؛ ويستعان على ذلك بالرموز والعلامات الإحصائية ، كالأرقام والرسوم البيانية ؛ بحيث يمكن أن تعد لكل تلميذ بطاقة من الورق المقوى فى حجم معقول ، يسهل الرجوع إليها لقراءة البيانات المطلوب معرفتها عن نواحى شخصية التلميذ .

ويحتاج تدوين هذه البيانات إلى الدقة فى التسجيل ، وإلى التعاون التام بين المدرسين فى تزويد الشخص المختص بحفظ هذه البطاقات بالبيانات والمعلومات الكافية التى لابد من تسجيلها ، ويعهد عادة إلى الإخصائى الاجتماعى بالمدرسة أو مدرس الفصل بالإشراف على تنظيم هذه البطاقات . وبذلك يكون حلقة اتصال بين مدرسى التلميذ بالفصل وغيرهم من المدرسين الذين يشرفون على التلميذ فى نواحى النشاط المدرسى الأخرى . كعمداء الأسر والرواد والمشرفين الرياضيين والمشرفين على الجمعيات المدرسية وهكذا ، ويحتفظ هؤلاء عادة بسجلات خاصة بنشاط تلاميذهم فى النواحى التى يشرفون عليها . ولذلك يستطيعون دائماً أن يزودوا المشرف على ملء بطاقات التلاميذ بالبيانات المختلفة فى النواحى التى يرى ضرورة استكمالها .

ويمكن تسجيل معظم بيانات البطاقات المدرسية للتلاميذ جميعاً دفعة واحدة ، وبطريقة دورية كلما جدّ جديد ، ومن أمثلة ذلك تسجيل نتائج الكشف الطبى الدورى على جميع التلاميذ كل فى بطاقته . كذلك نتائج اختبارات الفترات . . . غير أن هناك بيانات أخرى فردية تخص هذا التلميذ دون ذاك كالمرض أو الحوادث أو الكوارث العائلية . أو وجود مشكلات منزلية أو مدرسية خاصة بتلميذ معين ، ويترك للإخصائى الاجتماعى تدوين هذه البيانات الفردية فى حينها نقلا عن التقارير الخاصة التى يتسلمها أولا فأولا .

وهناك حالات خاصة لبعض التلاميذ ذوى المشكلات النفسية أو الخلقية أو المدرسية التى تتطلب دراسة أشمل وبحثاً أوسع ، ومن أمثلة ذلك حالات التأخر الدراسى الظاهر دون سبب واضح ، أو حالات الاضطراب النفسى التى يعجز المدرس العادى عن علاجه ، وهكذا . لا يكتفى فى هؤلاء التلاميذ بالبطاقة المدرسية العادية ، وإنما تخصص لهم بطاقات أكثر تفصيلا وشمولا ، أو ملفات خاصة تحفظ بها تقارير مفصلة عن حالاتهم وعن حياتهم المنزلية وما يدونه الإخصائى الاجتماعى عن علاقاتهم بأفراد الأسرة وعلاقاتهم بغيرهم من التلاميذ وكذلك التقريرات التى تجمع عن نتائج الفحص الطبى ، أو قياس الذكاء ، أو القدرات العقلية ، أو غير ذلك من البحوث التى تجرى عليهم .

وينبغى أن تنتقل البطاقة مع التلميذ أينما يذهب ، سواء انتقل من فرقة إلى فرقة أعلى ، أو من مدرسة إلى أخرى ، أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة جديدة ،

وفى كل هذه الأحوال يستمر تدوين البيانات عن جميع النواحى بحيث تكون هذه البطاقة فى أى وقت بمثابة صورة صادقة لتاريخ حياة التلميذ فى أى مرحلة من مراحل نموه ، بما فى ذلك نواحى القوة والضعف ، وبذلك يمكن توجيهه على ضوء ماضيه وتشخيص حالته وفهم نفسيته .

وقد ثبت أن العمل بنظام البطاقات المدرسية يفيد فى تحقيق رسالة المدرسة فى تهيئة أحسن الفرص لنمو شخصية التلميذ وإعداده للحياة ، إذ يؤدى هذا النظام إلى توجيه نظر المدرس لدراسة نفسية تلاميذه وتوثيق الصلة بهم ، كما يعمل على توطيد العلاقة بين المدرسة والمنزل لما يتطلبه ملء البطاقة من الوقوف على عوامل البيئة المنزلية التى تؤثر فى حياة التلميذ ، كما يوجه هذا النظام عناية المدرس إلى النواحى الخلقية والمزاجية والاجتماعية ، بعد أن كانت قاصرة على النواحى التحصيلية .

وتعتبر البطاقة كذلك صورة شاملة لقوى التلميذ مما يساعد على التوجيه التعليمى والتوجيه المهنى ، ولهذا يعتمد على هذه البطاقات عندما نفكر فى تحديد مستقبل التلميذ ، بحيث يتم التوجيه على أساس فهم صحيح لاستعدادات التلميذ وميوله الحقيقية ، لا على أساس المصادفة أو رغبة الكبار . وبذلك يقل ضياع الوقت والجهد وتزداد فرص النجاح .

ويمكن أن نلمس بوضوح فائدة البطاقة فى حالة التلاميذ المشكلين الذين يحتاجون لعلاج خاص ، لأن البطاقة تسجل تسلسل حياتهم وتاريخ مشكلتهم والعوامل المختلفة التى تضافرت على خلقها . وبذلك يسهل التشخيص وبالتالى العلاج ، ولهذا نجد أن عيادات العلاج النفسى للتلاميذ تعنى عناية كبيرة بحفظ مثل هذه البطاقات والسجلات ، ولكن فى صورة أكثر استيفاء وشمولا للتفاصيل

ولعل من المفيد أن نورد فيما يلى أهم البيانات التى يجب أن تشملها بطاقة التلميذ .

١ — النواحى البدنية والصحية : وتتعلق بالنمو الجسمى والتقارير الطبية المختلفة والأمراض التى أصابت التلميذ وعاهات الحس والحركة وعيوب النطق وغير ذلك من النواحى التشريحية والوظيفية التى تؤثر فى الصحة العامة .

٢ — النواحى العقلية : وتشمل الاستعدادات والقدرات العقلية كدرجة الذكاء ، وكذلك النواحى التحصيلية المكتسبة كالمستوى الثقافى العام والميول

الثقافية الخاصة ، مع العناية بتسجيل نتائج الاختبارات الدراسية الدورية بصورة تيسر تتبع خطوات سير التلميذ فى كل مادة من حيث تقدمه وتأخره بالنسبة لنفسه فى أثناء سيره الدراسى .

٣ — النواحى المزاجية والخلقية : وتشمل صفات التلميذ الانفعالية وعاداته وميوله وصفاته الخلقية المميزة كالقيادة أو التبعية والتعاون والأمانة ومدى اشتراكه فى نواحى النشاط الرياضى والثقافى وإقباله على الهوايات وتصرفاته أثناء الرحلات أو الاجتماعات المختلفة .

٤ — مؤثرات البيئة المنزلية : وتشمل معاملة التلميذ لمن يحيطون به فى المنزل والمشكلات التى تصدر منه ، والطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها ، والجو الثقافى والخلقى بالمنزل ومقدار الرقابة والإشراف والتوجيه التى يلقاها التلميذ فى المنزل ، مع الإشارة إلى طرق استغلال التلميذ لأوقات فراغه وحالة من يحيطون به من الأصدقاء والرفاق مما قد يكون له تأثير مباشر فى سير حياته الدراسية والاجتماعية .

وطبيعى أن يكون بالبطاقة أيضاً بيانات عن مدى مواظبة التلميذ ومبلغ استجابته للعمل المدرسى وظروف تنقلاته من مدرسته إلى أخرى ، كما تخصص بالبطاقة بيانات بالحوادث الهامة والمشكلات الخاصة التى بدرت من التلميذ وما اتبع معه إزاءها من إجراء .

وبجانب كل هذا توضح الميول المهنية والهوايات التى تساعد على توجيه التلميذ فى المستقبل كحبه للفنون والموسيقى ، أو ميله للنواحى الرياضية ، أو هوايته للكهرباء أو الأعمال الميكانيكية ، أو حبه للغات أو ميله لقرض الشعر أو الأدب . . . وهكذا .

إذا جمعنا كل هذه المعلومات عن التلميذ ، وتابعنا تسجيل تسلسلها من حيث التأثير فى حياته المدرسية عاماً بعد عام فإننا نحصل فى النهاية على مرآة تكشف لنا عن كنه الشخصية التى أمامنا ، فنهيئ لها أنسب الظروف الملائمة لتسعد وتنتج ونحقق بذلك ما ترمى إليه أحدث أساليب التربية . وفيما يلى نموذج البطاقة .

نموذج لبطاقة مدرسية(١)
لتلميذ المرحلة الإعدادية

اسم المدرسة ....الإعدادية	صورة التلميذ
اسم التلميذ .... الفرقة .... تاريخ الالتحاق بالمدرسة.....	
تاريخ ومحل الميلاد .... الجنسية .... الديانة	
محل إقامة التلميذ وعنوانه	

اسم الوالد .... صناعته .... عنوانه ....

اسم ولى الأمر .... قرابته .... صناعته ....عنوانه ....

اسم المراسل .... قرابته .... صناعته .... عنوانه ....

(١) ملخص حالة التلميذ بالمرحلة الابتدائية

المدارس الابتدائية التى تعلم بها التلميذ ....

عدد السنوات التى قضاها التلميذ بالتعليم الابتدائى ....

النواحى البارزة فى الحالة الصحية خلال المرحلة الابتدائية ....

مواد الدراسة التى ظهر فيها تفوق التلميذ ....

« « « « ضعف التلميذ ....

أهم الصفات النفسية البارزة فى التلميذ ....

الميول والهوايات والمهارات البارزة عن التلميذ ....

أهم مشكلات التلميذ التى حدثت خلال المرحلة الابتدائية ..

رأى المدرسة الابتدائية فى توجيه التلميذ لمراحل التعليم التالية .

نتيجة امتحان القبول للمدرسة الإعدادية	
المواد	التقدير
لغة عربية	
حساب	
معلومات عامة	

(١) جميع هذه البيانات سرية

(٢) بيانات عن النواحى الصحية للتلميذ

النواحى الصحية	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥
الصحة العامة : جيدة . عادية . ضعيفة . ضعيفة جداً						
الأعراض المرضية الثابتة مدة طويلة : فقر الدم . الرمد . أمراض جلدية						
الأمراض الطفيلية : البلهارسيا . الانكلستوما .						
الحميات : التيفود . الملاريا						
الحوادث التى تترك أثرا جسميا : كسر فى الذراع						
العاهات الظاهرة : العور . الحول . عيوب النطق . . . إلخ						
التحصين ضد الأمراض : ضد الجدرى . ضد التيفود						
حالة أجهزة الجسم : الهضمى . التنفسى . . .						
حالة الغدد : الكبد . . . الغدة الدرقية . . .						

(٣) بيانات عن الحالة الاجتماعية للتلميذ

تكوين الأسرة :

(مثل أم متوفاة . أب متزوج بغير الأم . . ثلاثة أولاد . . . جدة . . .) ....

مركز الطفل فى الأسرة :

(الأول . الأخير . الوحيد . الوحيد مع عدد من البنات . . . .) ....

إقامة التلميذ أثناء الدراسة :

(مع أهله . . مع أقاربه . . . مع زملائه . . . مع آخرين . . .) ....

أين يقضى التلميذ وقت فراغه :

(فى ناد . . . فى جمعية . . . فى مكتبة . . . .) ....

حالة الأسرة المادية :

(غنية . ميسورة . متوسطة . فقيرة . فقيرة جداً) ....

المستوى الثقافى للأسرة :

تعليم الأب .... نوع العمل الذى يزاوله ....

تعليم الأم .... تعليم الإخوة ....

التغيرات التى تحدث فى الحالة الاجتماعية فى سنوات المرحلة الإعدادية التالية

١٩٥ ....

١٩٥ ....

١٩٥ ....

١٩٥ ....

١٩٥ ....

(٤) الصفات النفسية البارزة فى التلميذ

الذكاء : تاريخ الاختبار .... اسم الاختبار............ طبقة الذكاء ....

....

....

رأى المدرسين فى ذكاء التلميذ ....

القدرات العقلية المستمرة فى التلميذ (القدرة اللغوية . الرياضية . الأدبية . الميكانيكية . الفنية . . . . إلخ) ....

الصفات المزاجية والخلقية	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥
مشاكس — هادئ						
زعيم — منقاد						
مرح — منقبض						
متعاون — أنانى						
مرتب — مهمل						
نشيط — خامل						
مثابر — متخاذل						
يعتمد — يهرب من المسئولية						

(٥) الميول والهوايات والمهارات البارزة فى التلميذ

	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥
النواحى الفنية : الرسم : الأشغال . . .						
الهوايات : التصوير . الكهرباء . التمثيل . .						
الرياضة البدنية : الكرة . السباحة . ألعاب سويدية . الكشافة . .						
الميول العلمية : الآداب . . اللغات . . الرياضة . . العلوم . . الفنون . .						

(٦) التحصيل الدراسى

(ممتاز . جيد . فوق المتوسط . متوسط . ضعيف . . . إلخ)

المواد	١٩٥			١٩٥			١٩٥			١٩٥			١٩٥			١٩٥			الشهادة الإعدادية
	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	
الدين																			
اللغة العربية																			
اللغة الأجنبية																			
الرياضة																			
العلوم العامة والصحة																			
التاريخ والتربية الوطنية																			
الجغرافية																			
الرسم																			
المجموع																			
الترتيب																			
تلاميذ الفصل																			

ملاحظات عامة ....
بالتحصيل الدراسى ....
والتأخر الدراسى ....
....

(٧) المواظبة

السنة الدراسية	مرات التأخير	عدد أيام الغياب	ملاحظات عن ظروف الغياب والتأخير
١٩٥			
١٩٥			
١٩٥			
١٩٥			
١٩٥			
١٩٥			

(٨) مشكلات التلميذ والتوجيهات

يذكر هنا نبذة مختصرة عن مشكلات التلميذ خلال المرحلة الإعدادية مثل حالة السرقة أو التعدى أو المشاجرة أو الهروب أو التأخر الدراسى الظاهر أو الجرائم الخلقية وغيرها . . . ويدون فى كل مرة تاريخ المشكلة والتوجيه . والنتيجة . . .

المشكلة الأولى :

(٩) رأى المدرسة فى توجيه التلميذ بعد المرحلة الإعدادية

ملخص حالة التلميذ الصحية ....

المواد التى ظهر فيها تفوق التلميذ ....

المواد التى ظهر فيها ضعف التلميذ ....

الصفات النفسية البارزة فى التلميذ ....

هوايات التلميذ وميوله الخاصة ....

الفكرة العامة عن ذكاء التلميذ ....

القدرات العقلية الخاصة المتميزة عند التلميذ ....

توجيه التلميذ للدراسة الملائمة له على ضوء الاعتبارات السابقة : (زراعة . تجارة . صناعة . . . ثانوى نظرى . . فنى . . . إلخ)

التوجيه الأول .... التوجيه الثانى ....

اختيار التلميذ نفسه لنوع الدراسة التى يظنها ملائمة له : ....

« ولى أمر التلميذ لنوع الدراسة التالية : ....

ما آل إليه مصير التلميذ فعلا ....

مدرس الفصل — ناظر المدرسة

نظام التعليم العام فى إيطاليا وما يعترضه من صعوبات

للدكتور مصطفى فهمى
أستاذ مساعد بمعهد التربية للمعلمين

تقدمت وزارة المعارف الإيطالية ، فى الأشهر الأخيرة ، بمشروع قانون ، يحتوى على خمسين مادة ، لإصلاح نظم التعليم العام فيها. وقد كان هذا المشروع محل دراسة وبحث قام بهما المشتغلون بالتعليم وغيرهم من رجال الصحافة والسياسة .

وأهم ما ورد فى هذا المشروع ، أن التعليم إجبارى ومجانى ، فيما بين السادسة والحادية عشرة . وتكون هذه السنوات مرحلة التعليم الأولى، (scuola elementare) وتنتهى هذه المرحلة بامتحان يؤدى إلى المرحلة المتوسطة ، (scuola media) ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات . وبعد ذلك ينتقل التلميذ إلى المدرسة الثانوية البحتة ، ويقضى فيها ما بين ٤ و ٦ سنوات ، وذلك على حسب نوع الدراسة التى يختارها .

ولقد دلت الإحصاءات الأخيرة على أن عدد تلاميذ المرحلة الأولى يبلغ ٤,٧٥٠,٠٠٠ ، وأن طلاب المرحلة الثانوية يبلغ عددهم ٧١٦,٨٧٧ . ومعنى هذا أن العدد الأكبر من تلاميذ المرحلة الأولى يتوقف عن مواصلة الدراسة فى نهاية هذه المرحلة ، وأن البعض منهم يضطر إلى عدم الانتظام فى هذه الدراسة ، بالرغم ، من وجود رقابة تعمل على التبليغ عن أمثال هذه الحالات ، إلا أن هذه الرقابة غير جدية .

والسؤال الذى يتبادر إلى أذهاننا : ما البواعث التى تؤدى إلى ذلك ؟

يرجع أول هذه العوامل إلى أن إيطاليا بلد فقير ، وبخاصة الأقاليم الجنوبية ، التى تعتمد على الزراعة ، بعكس الأقاليم الشمالية الصناعية . ويتضح أثر الفقر هنا فى أن نسبة الأمية فى الأقاليم الجنوبية الفقيرة تبلغ حوالى ٣٠٪ ، فى حين أنها لا تعدو ، فى الأقاليم الشمالية الغنية بصناعتها ، ٢٪ .

ومن أوضح آثار الفقر فى سير التعليم ، على الرغم من أن التعليم الأولى فى إيطاليا مجانى ، إن الكثيرين من الأطفال لا ينتظمون فى سلك الدراسة لعجزهم عن شراء ما يلزمهم من كتب وأدوات وملابس ، حتى لقد بلغت نسبة الغياب فى الأقاليم الجنوبية الفقيرة حوالى ٣٠ ٪ . وهكذا الحال فى التعليم الثانوى . فما يعانيه الآباء الفقراء المتعطلون يقف حجر عثرة فى سبيل دفع المصروفات المدرسية ، التى تبلغ حوالى خمسة جنيهات سنوياً ، مضافاً إليها ما يلزم أبناءهم من تكاليف ، تتطلبها الدراسة .

وهناك عامل آخر يحول دون نشر التعليم ، ألا وهو قلة المبانى المدرسية الصالحة ، فى الوقت الذى يزداد فيه عدد سكان إيطاليا بخطى سريعة ، إذ تبلغ هذه الزيادة حوالى ربع مليون طفل سنوياً . ولقد عانت إيطاليا خلال الحرب العالمية الأخيرة التدمير والتخريب الذى أصاب المبانى ، ويضاف إلى ذلك أن ضرورات الحرب اضطرت السلطات الإيطالية إلى استخدام المدارس والجامعات كثكنات للجند ، حتى بعد أن وضعت الحرب أوزارها استمرت هذه المبانى يشغلها الجند وعائلاتهم ، ومن نزح إلى إيطاليا من المهاجرين . وكان على المدارس أن تنتظر دورها فى سياسة البناء والتعمير الذى قامت به الحكومة الإيطالية . ففى عام ١٩٥١ أنشأت الحكومة ٢٥٠٠ مدرسة ، ولا تزال الحاجة ماسة إلى إنشاء ٥٠٠٠ مدرسة أخرى . ومع أن الحكومة المركزية تقوم بدفع مرتبات المدرسين ، فإن السلطات المحلية هى المشرفة على إنشاء وصيانة المدارس ، مما تجمعه من الأهالى من ضرائب . ومن ثم تتأثر سياسة الإنشاء والتعمير للمدار س بالحالة الإقتصادية للإقليم . وهذا ما نلحظه واضحاً جلياً فى الأقاليم الجنوبية ، حيث لا توجد مبان صالحة لتكون مدارس ، مما يضطر هذه السلطات إلى استئجار حجرات فى منازل خاصة ، أو فى مبان عامة .

وهناك نقطة أخرى نحب أن نشير إليها، ذلك أن مهنة التعليم من المهن التى لا تجد رواجا للظروف المحيطة بها حالياً ، يضاف إلى ذلك أن وظائف التدريس نفسها قسمان : وظائف ثابتة وأخرى مؤقتة يستغنى فيها عن المدرس بعد انتهاء العقد . ولقلة مرتبات المدرسين يلجأ الكثير منهم إلى القيام بأعمال إضافية ليتمكنوا من مواجهة مطالب الحياة . وحتى فى الجامعات قلما نجد أستاذاً متفرغاً لعمله بالجامعة .

مركز التربية الأساسية للبلاد العربية

باريس فى ١١ يونيو ١٩٥٣

حضرة الأستاذ الفاضل رئيس تحرير مجلة (صحيفة التربية) الغراء

القاهرة

بعد التحية

نتشرف بأن نرفق بكتابنا مقالا بعنوان (مركز التربية الأساسية للبلاد العربية) كتبه الدكتور عبد السميع حربلى. ورجاؤنا أن يحظى بقسط وافر من عنايتكم بنشره فى مجلتكم الغراء.

وتفضلوا بقبول فائق تحياتنا واحترامنا.

ب. ويلز

قسم تبادل المعلومات فى التربية

إن الحكومات والمنظمات التى تعمل على تحقيق المشروعات التربوية لمساعدة الشعوب المفتقرة إليها، تجد نفسها فى أمس الحاجة:

أولا: إلى مدرسين ومرشدين سبق لهم أن مارسوا أساليب وفنوناً تربوية تختلف عن الأساليب الشكلية التى اصطلحت عليها أصول التعليم المألوفة.

ثانياً: إلى مواد تربوية ملائمة لتعليم الأميين ولسائر غايات التربية الأساسية، يشترط فيها وفى تدريب أولئك المعلمين والمرشدين أن تكون قائمة على أساس من البحث العلمى الصحيح.

ولقد أدرك مؤتمر «اليونسكو» العام هذه الحقائق، ففوض المدير العام، خلال انعقاد دورته الرابعة، أن يتعاون مع الدول الأعضاء على إنشاء مراكز إقليمية، تتولى تدريب المعلمين والعاملين فى التربية الأساسية، وإنتاج المواد

اللازمة للتعليم الأساسي » . وقد أنشئ أول مركز من هذا النوع فى (باتزكوارو) بالمكسيك فى شهر إبريل (نيسان) عام ١٩٥١ ، ففتح أبوابه للطلاب الوافدين من تسعة أقطار من أمريكا اللاتينية ، وهى : بوليفيا ، وكوستاريكا ، والأكوادور ، وسلفادور وهوندوراس ، وبيرو ، وغوتيمالا ، وهايتى ، والمكسيك . ثم قامت لجنتان من الخبراء بوضع تقرير عام ، أوصتا فيه بإنشاء شبكه عالمية من مراكز التربية الأساسية ، ورفع هذا التقرير إلى مؤتمر « اليونسكو » العام — فى دورته السادسة المنعقدة بباريس فى شهر يونيو (حزيران) ١٩٥١ — فوافق عليه ، وأذن بإنشاء مركز ثان للتعليم الأساسي فى عام ١٩٥٢ ، وعلى أثر ذلك عرضت الحكومة المصرية أن تكون بلادها مقراً لهذا المركز ، وعقدت اتفاقاً بهذا الشأن مع « اليونسكو » . وقد تم التوقيع على هذا الاتفاق بتاريخ ٢٥ إبريل (نيسان) ١٩٥٢ . وهو ينص على « إنشاء مركز فى سرس الليان يعنى بالبحوث ، والتدريب وإنتاج المواد التربوية اللازمة » .

تقع « سرس الليان » فى قلب مديرية المنوفية ، شمال مدينة القاهرة وعلى بعد ٦٥ كيلومتراً منها . وتبلغ مساحة هذه المديرية زهاء ٣٦٥ كيلومتراً مربعاً ، يقطنها نحو ٣٠٠,٠٠٠ نسمة ، أى بمعدل ٨١٩ شخصاً للكيلومتر المربع الواحد . ومديرية المنوفية بين فرعى النيل — فرع دمياط إلى الشرق ، وفرع رشيد إلى الغرب — فى منطقة من أخصب المناطق المصرية ، تضم ثمانية عشر مركزاً اجتماعياً ، تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية و ١٨ مدرسة ريفية من الطراز الحديث ، ترعاها وزارة المعارف العمومية ، و ٦ وحدات صحية . وتبعد قرية « سرس الليان » نفسها نحو ٤ كيلومترات عن مدينة منوف ، المركز الإدارى للمنطقة . وقد سبق للحكومة المصرية أن اختارت هذا المكان فى عام ١٩٤٦ لتجعل منه مقراً لمشروع اجتماعى يستهدف جعل سرس الليان مركزاً نموذجياً ، تشن فيه حملة موحدة على الجهل والفقر والمرض ، وتتعاون فيها كل من وزارات المعارف العمومية ، والشؤون الاجتماعية ، والصحة العامة ، والزراعة ، وتساهم فى القيام بها وزارة التجارة والصناعة فيما يختص بالصناعات المحلية .

ويشغل مركز التربية الأساسية الآن أبنية كانت قد أنشأتها الحكومة المصرية لتنفيذ هذا المشروع الاجتماعى . وتقوم الحكومة المصرية ، بالإضافة

إلى تقديم هذه الأبنية ، بتوفير وسائل النقل لتمكين الخبراء والطلبة من الطواف بمختلف قرى المنطقة ، كما أنها تدفع أجور الخدم ، وتقدم منحة سنوية لتغطية النفقات العادية . وتتكفل هيئة « اليونسكو » ، من جانبها ، بتقديم الأموال اللازمة لإدارة المركز من ميزانيتها العادية ، ومن ميزانية المساعدة الفنية . وقد وعدت منظمة الأمم المتحدة وهيئاتها المتخصصة ببذل مساعدتها أيضاً لتحقيق هذا المشروع . أما الدول الأعضاء التي دعيت إلى الاشتراك في المركز الجديد فهي : مصر ، والمملكة الأردنية الهاشمية ، والعراق ، ولبنان ، والمملكة العربية السعودية ، وسوريا . وقد فتح المركز أبوابه لعدد من اللاجئين الفلسطينيين العرب على إثر طلب تقدمت به هيئة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين العرب من أهالي فلسطين .

ويمكن تلخيص مهام هذا المركز فيما يلي :

— توفير التدريب اللازم للمشتغلين بالتربية الأساسية وقادتها .
— إعداد مواد نموذجية للتربية الأساسية ، مكيفة تكييفاً خاصاً بحسب حاجات الجماعات المحلية ومواردها ومستوياتها الثقافية .
— تهيئة المعلومات الفنية المرتكزة على الأبحاث الجارية في المركز ، للأشخاص العاملين في ميدان التربية الأساسية ، أو في تحضير المواد التربوية في الدول العربية ، توخياً لتشجيع التربية الأساسية في تلك البلاد .

وقد تم تعيين مدير هذا المركز في شهر يونيو (حزيران) سنة ١٩٥٢ . فتولى منصبه بالفعل في شهر سبتمبر (أيلول) من السنة نفسها . ولكن « اليونسكو » لم تلبث لسوء الحظ ، أن حرمت خدماته ، إذ دعته الحكومة المصرية في شهر ديسمبر (كانون الأول) ١٩٥٢ ، إلى تولي وزارة الشئون الاجتماعية ، فحل محله بالوكالة نائب مدير المركز ، وهو يقوم الآن بأعباء وظيفته بهمة لا تعرف الملل ونظرة نافذة في حاجات التعليم .

وما كاد المدير يتولى مهام منصبه حتى شرع في اختيار الهيئة التعليمية للمركز من مختلف الخبراء الدوليين ، بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة وهيئاتها المتخصصة ، وبدئ في اختيار الطلاب من أبناء البلاد المشتركة في المركز . وقد نيط هذا الاصطفاء بحكومات البلاد المختصة ، يعاونها في ذلك أحد خبراء « اليونسكو » في برنامج التربية الأساسية ، وروعي في عملية الاختيار هذه أن يتم انتقاء المتدربين في مجموعات ، يتوفر كل عضو من أعضائها على

التخصص فى ناحية معينة من نواحي التربية الأساسية ، وأدخلت بعض العناصر النسائية فى هذه المجموعات ، وقد أوفدت جميع الدول العربية طلابها المختارين إلى المركز ، باستثناء المملكة العربية السعودية ، التى لم تكن قد أكملت عدتها بعد فى غضون هذا العام .

وقد حرص المشرفون على عملية الاختيار أن يكون الطلاب المختارون ممن تتوفر فيهم الصفات التالية :

- أن يكونوا قد أقاموا فى المناطق الريفية .
- أن يكونوا حائزين على قدر من التعليم لا يقل عن القدر الذى يملكه أرقى المعلمين العاملين فى بلادهم .
- أن يكون لهم إلمام كاف بالمشاكل الريفية فى بلادهم .
- أن تكون لهم خبرة بضع سنوات فى التعليم الريفى .
- أن يكونوا متخصصين فى ناحية ما من نواحى التربية الأساسية .
- أن تتوفر فيهم بعض صفات القيادة ، كقوة الشخصية ، والمقدرة على التنظيم وقوة الإقناع ، والمقدرة على بث الأفكار دون فرضها فرضاً .
- أن يكونوا من ذوى الاهتمام بتقدم الريف ، ومن الذين يعتقدون أنهم أصحاب رسالة فى هذا الشأن .
- أن يجيدوا التحدث باللغة العربية (إذ أن بعض المتدربين ينتمون إلى مناطق لا يتكلم أهلها العربية)
- أن يكون لهم بعض الإلمام بإحدى اللغتين الإنكليزية أو الفرنسية .
- أن يكونوا فى سن النضج ، أى ما بين ٢٥ و ٤٠ سنة من أعمارهم .

ولم تأزف نهاية أكتوبر (تشرين الأول) من عام ١٩٥٢ ، حتى كان قد تم اختيار طلاب المركز ، وكان من ضمن هؤلاء معلمون ، ومديرو مدارس وأشخاص من المشتغلين بالإنعاش الريفى ، وممرضات ، وأخصائيون فى علمى الزراعة والاقتصاد . وأما مواضيع الاختصاص المقررة فى البرنامج ، فهى : الاقتصاد المنزلى ، تعليم الأميين ، الزراعة ، الأعمال الاجتماعية ، الصحة ، الاقتصاد الريفى ، والتسلية .

وقد قصر عدد الطلاب فى عام ١٩٥٢ على ٥٠ طالباً ، وهو ما يمكن أن تتسع له الأبنية التى قدمتها الحكومة المصرية لهذا الغرض . ومن المنتظر أن

يزداد هذا العدد زيادة محسوسة فى شهر سبتمبر (أيلول) عام ١٩٥٣ ، إذ أن الحكومة المصرية وعدت بأن تشرع حالا فى بناء قاعات إضافية للنوم تتسع لماية وخمسين طالباً . ولذا ، يرجى أن يبلغ عدد الطلاب المائتين فى عام ١٩٥٤ . وقد خصت مصر بعشرين كرسياً من الكراسى الخمسين الميسورة فى عام ١٩٥٢ ، باعتبار أن سكانها يربى عددهم على مجموع سكان الدول الأخرى المشتركة فى المركز ، ولأن مصر تزود سائر البلاد العربية بإخصائيين يعملون فى ميدان التربية الأساسية ، ولأن الحكومة المصرية تقدم لمركز سرس الليان كثيراً من التسهيلات ، إلى جانب المبالغ المالية التى تقدمها لتغطية نفقاته .

ولم تنته حتى الآن عملية اختيار الخبراء الدوليين الذين سيعملون فى هذا المركز ، لأسباب عدة . أهمها ندرة الخبراء الدوليين الذين يجمعون بين الإحاطة بالحضارة العربية ، ومعرفة اللغة العربية ، والكفاءة التى تؤهلهم للعمل فى المركز . وأما الإخصائيون العرب فإن أعمالهم الكثيرة فى بلادهم الخاصة لا تدع لهم مجالا لمغادرتها . ولذا ، فإن المركز يباشر الآن عمله بعدد من الموظفين لا يتجاوز ثلث العدد المقرر ، وهو لا يزال فى انتظار الأخصائيين فى مواضيع الصحة ، والزراعة ، والاقتصاد المنزلى ، والصناعات المنزلية ، وتنظيم حياة الجماعات ، والمساكن الريفية ، الذين ستنتدبهم إليه الهيئات المتخصصة المرتبطة بمنظمة الأمم المتحدة .

أما الأسباب المادية كأمكنة السكن ، والأثاث والسيارات ، فقد تيسرت للمركز منذ الأسبوع الأول من شهر يناير (كانون الثانى) ١٩٥٣ ، وهو يملك الآن سيارة كبيرة لنقل الركاب ، وثلاث عربات متوسطة الحجم ، وسيارة صغيرة . وتشتمل المبانى الموضوعة تحت تصرفه على مكاتب للإدارة ، ومكتب خاص للهيئة التعليمية ، وقاعة كبيرة للمحاضرات ، وجناح لإنتاج المواد التربوية ، ومكتبة متقنة التنظيم ، وقاعات نوم للشبان ، وأخرى للشابات ، ومطعم ، وناد للمعلمين وآخر للطلاب ، وبعض مستودعات . هذا . وفى وسعه أن يستفيد أيضاً من قاعة عمومية كبيرة فى جوار المكتبة ، وضعتها وزارة الشئون الاجتماعية تحت تصرفه .

وقد باشر المركز أعماله فى القاهرة ، قبل أن ينتقل إلى سرس الليان وكان يضم آنذاك ٤٨ طالباً موزعين على الوجه الآتى :

اسم القطر	الذكور	الإناث	المجموع
مصر	١٦	٤	٢٠
العراق	٥	٢	٧
الأردن	٥	١	٦
لبنان	٣	٢	٥
سوريا	٣	٢	٥
اللاجئون الفلسطينيون	٣	٢	٥
المجموع	٣٥	١٣	٤٨

وقد خصصت تلك الفترة التى استغرقت خمسة عشر يوماً ، لتوجيه الطلاب وإطلاعهم على مدلول التربية الأساسية وفلسفتها ، والغايات التى يستهدفها المركز . فاستمعوا فى خلالها إلى سلسلة من المحاضرات ، ألقاها عليهم عدد من أعلام المربين والمتخصصين فى علم الاجتماع والصحة والزراعة ، بينهم بعض الوزراء المصريين السابقين والحاليين . واشتركوا فى مناقشات جماعية تولى إدارتها بعض الخبراء ، وزاروا طائفة من المؤسسات التربوية والاجتماعية والزراعية والصحية ، وشاهدوا بعض الأفلام السينمائية الخاصة بموضوع التربية الأساسية .

ثم انتقل المركز إلى سرس الليان فى ٦ يناير (كانون الثانى) ، وكان عليه قبل كل شىء أن يتوفر على وضع برنامجه ، فأجمع المدير وهيئة التدريس والمتدربون على ضرورة الاشتراك فى هذا العمل وتحمل مسئوليته معاً . فأتاح ذلك للطلاب أن يناقشوا فى مواد البرنامج ، على ضوء ما تتطلبه الحاجات الحاضرة والمستقبلة . ومن ثم اتفق المدرسون والطلاب على أن يبدأوا ، قبل كل شىء ، بالمساعدة على إكمال إنشاءات المركز وتجهيزاته ، وأن يتبادلوا خلال ذلك نتاج اختباراتهم وتفصيل ما كانوا يفعلونه فى بلادهم ، وأن يتعرفوا إلى مديرية المنوفية.

وتحقيقاً لهذه الأغراض ، كونوا لجاناً مختلفة ، نيطت بها الأعمال المتعلقة بالأبنية والساحات وتنظيم الحياة الاجتماعية فى المركز . فعمدوا إلى غسل الشبابيك ، وتنظيف الغرف ، وقلب التربة ، وغرس النباتات والأشجار فى ساحة المركز . ووضعوا برنامجاً للمناقشات ، وجاد كل بمحصول خبرته فى الميادين التى تهم المركز : كتعليم مبادئ الكتابة والقراءة للأميين ، ومواضيع

الصحة ، والاقتصاد الريفى ، والصناعات المنزلية ، والأعمال الاجتماعية ، والاقتصاد المنزلى والتسلية . وطلبوا إلى بعض الإخصائيين فى مديرية المنوفية أن يحاضروهم عن ظروف الحياة فى تلك المنطقة وعن جغرافيتها ، والوضع الديموغرافى فيها ، وعن الخدمات الاجتماعية القائمة فى تلك المنطقة ، وعن شئونها الزراعية ، والصحية والتربوية إلخ . . ثم أخذوا يطوفون بمختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية القائمة فى مديرية المنوفية . ونظموا برامج للتسلية فى المساء وزاروا سكان القرى المجاورة ، واستقبلوا الذين جاءوا للترحيب بهم أحر استقبال .

وقد تم افتتاح المركز رسمياً فى ٢٠ يناير (كانون الثانى) ١٩٥٣ ، فى حفل حضره رئيس الوزارة المصرية اللواء ا . ح محمد نجيب ، والدكتور تيلور المدير العام بالنيابة لمنظمة « اليونسكو » . كما حضره وزير الدولة ووزراء المعارف ، والشئون الاجتماعية ، والزراعة ، والأوقاف ، والشئون البلدية والقروية وممثلو الدول العربية ، والهيئات المتخصصة المرتبطة بمنظمة الأمم المتحدة ، وعدد من أعضاء سكرتيرية « اليونسكو » .

وبدأت الحفلة بتلاوة آى من القرآن الكريم ، ثم تعاقب على منصة الخطابة حضرات وزير المعارف ، ووزير الشئون الاجتماعية ، ومدير المركز بالنيابة والرئيس اللواء ا . ح . محمد نجيب ، والمدير العام بالنيابة لمنظمة « اليونسكو » ، وأجمع الكل على الإشادة بروح التعاون الدولى ، كما أعربوا عن قيمة المركز بالنسبة إلى مصر ، وإلى العالم العربى ، وعن التأييد التام الذى تخصه به الحكومة المصرية ، والثقة البالغة التى تضعها فيه ، وعن روح التعاون السائد بين الدول العربية ، وأثنوا على حسن اختيار المتدربين وكفاياتهم ، ورحبوا بالخطوة الأولى الموفقة التى خطاها هذا المركز . ولم يغفل الخطباء عن إبداء شكرهم الحار لمنظمة « اليونسكو » والهيئات المتخصصة الأخرى التابعة لمنظمة الأمم المتحدة ، وللحكومة المصرية ، وللدكتور جيم توريس بوديت المدير العام السابق لمنظمة « اليونسكو » ، ولكل الذين ساهموا فى إخراج هذا المركز من حيز الفكر إلى عالم الحقيقة .

وقد عكف الطلاب منذ انتهاء حفلة الافتتاح على تعلم طريقة استخدام الوثائق فى الأبحاث العلمية . والغاية من ذلك هى تدريب الطلاب على الانتفاع بخدمات المكتبة ، والمطالعة الرشيدة الفعالة ، ووضع التقارير . ثم تبع ذلك دراسة

ترمى إلى تعليم الطلاب مبادئ علم الاجتماع ، وتزويدهم بإرشادات عامة حول الأساليب الواجب اتباعها فى دراسة المجتمعات ، ومساعدتهم على تفهم الناس الذين يعيشون فى محيطهم . وإلى جانب هذه الدراسة النظرية ، سيقوم الطلاب ببعض التمارين التطبيقية العملية .

وأما المرحلة الأخيرة ، حسبما تقرر من قبل ، فستكون قيام الطلاب معاً بالعمل كمجموعات . وقد ذكرنا أن اختيارهم فى بلادهم كان قد تم فى الأصل على أساس المجموعات ، فالمرتقب حدوثه الآن هو أن يفرط عقد هذه المجموعات ويوزع الطلبة من جديد على أربع مجموعات دولية بحيث (١) تضم كل واحدة منها طالباً متخصصاً فى ناحية معينة من نواحى التعلم الأساسى . (٢) تضم كل مجموعة طالباً من كل دولة من الدول المشتركة فى المركز .

وستقوم هذه المجموعات الدولية بزيارة القرى ، فتطوف بها بيتاً بيتاً ، وأسرة أسرة ، وتتحدث إلى القرويين ، تحت إشراف أحد الأساتذة الإخصائيين ، كى تحيط إحاطة تامة بجميع نواحى الحياة الريفية وعندئذ سيطلب إلى كل مجموعة منها أن تستقر فى قرية معينة للقيام بأعمالها وتجاربها فيها .

ولقد أجمع الرأى على أن مركز سرس الليان يعتبر مؤسسة ذات أهمية لاجدال فيها لمشروعات الإنعاش الاجتماعى والتربوى فى الدول العربية . وقد قال حضرة وزير المعارف المصرية ، فى الخطبة التى ألقاها يوم افتتاح المركز « . . . وهل فى حياتنا ما هو أحوج إلى العلاج السريع الفعال من حالة التأخر والبؤس التى يعيش فى ظلها سواد الشعوب العربية ، بسبب ما هم عليه من فقر ومرض وجهل » ؟ إن التربية الأساسية لتستطيع أن تزود هذه الجماهير بالتربية الصحية لمكافحة الأمراض المتوطنة . وتحسين أسباب الصحة والنظافة ؛ وأن تهديها إلى سبل التوسع فى الأعمال الزراعية وصيانة الموارد الطبيعية ، وأن تنهض بمستوى إنتاجها وبالاقتصاد المنزلى وبحالة مساكنها . وأن تدفع بها إلى إنماء صناعاتها الريفية ، وصناعاتها اليدوية الصغرى ، فتضمن لها بذلك سبيلا آخر لكسب معيشتها . وإلى جانب هذا ، تستطيع التربية الأساسية أن تعلم الجماهير مبادىء الكتابة والقراءة فتمكنهم بذلك من توسيع معارفهم وإنماء ثقافتهم وتساعدهم على الانتفاع بأوقات الفراغ واستخدامها فى تحقيق غايات مثمرة .

لقد ذكرنا قبلا أن مهمة هذا المركز تتلخص فى أربعة بنود : الدرس والبحث ، وإنتاج المواد التربوية ، وتدريب الطلاب ، ومد يد المساعدة إلى مشروعات التربية الأساسية فى أنحاء العالم العربى . وقد وضع برنامج العمل على وجه يضمن أوثق التعاون بين الشعب الرئيسية الثلاث التى يتألف منها المركز ، وهى شعبة الأبحاث ، وشعبة إنتاج المواد ، وشعبة التدريب . فشعبة الأبحاث تقدم المعلومات الأساسية اللازمة لأعمال شعبتى الإنتاج والتدريب . ومهمة هذه الشعبة هى جمع المعلومات الضرورية لما يقوم به الطلاب من الأعمال التطبيقية فى منطقة منوف ، ثم فى أوطانهم نفسها ، وتحليل تلك المعلومات . أن مدير المركز وهيئته التعليمية موقنون كل اليقين بأن المشتغلين فى ميدان التربية الأساسية لن يبلغوا غايتهم من النجاح ، إذا فاتهم فهم طرق الحياة فى المحيط الذى يعملون على خدمته . وليس فى استطاعة المشتغلين بالتربية الأساسية أن يأتوا بعمل ما دون أن يكونوا مزودين بالمواد التعليمية اللازمة ، وهى نادرة قليلة فى البلاد العربية . فالمواد التى وضعت خصيصاً للأطفال ، كالكتب ، والأفلام السينمائية ، والأفلام الثابتة ، والإعلانات ، والخرائط وبرامج الإذاعة إلخ . . . لا تجدى فى هذا الميدان ، إذ أن حاجات الراشدين ليست من حاجات الأطفال فى شىء . ولهذا ، فإن شعبة الإنتاج ستعنى بصنع مواد نموذجية تلائم ثقافة وأحوال المحيط المخصصة له ، مسترشدة بما تلاقيه تلك المواد من حسن التقبل ، وما يصادفه استعمالها من نجاح . وأما شعبة التدريب ، فمهمتها تعليم الطلاب كيف يواجهون مجمل الواجبات التى تقتضيها التربية الأساسية . ولئن كان من المفروض على كل طالب أن يتخصص فى ناحية معينة من نواحى التربية الأساسية (كحفظ الصحة ، أو تعليم الأميين ، أو علم الزراعة مثلا) إنه من الواجب عليه أيضاً أن يكون ملماً بجميع نواحى الموضوع ، وأن يكون محيطاً بمختلف الطرق المتبعة فى برامج التربية الأساسية ، وأن يعرف كيف يكيف هذه الطرق ، بحسب اختلاف المجتمعات . هذا ، وإن عمل المركز لا يقتصر على وضع مشروعات التربية الأساسية للبلاد العربية ، واستكمال أسبابها فحسب ، بل إن عليه أن يدلل أيضاً على إمكان تحقيق هذه المشروعات .

وعند انتهاء الدراسة سيعود الطلاب إلى أوطانهم مزودين بالمؤهلات اللازمة ، للمساعدة على تنفيذ برامج التربية الأساسية ، التى أخذت تستقل باهتمام البلاد

العربية على نطاق يزداد اتساعاً يوماً بعد يوم .

ومما يجدر بالذكر أن بعض هذه البرامج قد دخل فعلا فى نطاق برنامج « اليونسكو » العادى وألحق به ، وأن بعضها الآخر تقوم على تنفيذه دائرة المساعدة الفنية التابعة لهيئة الأمم المتحدة . كما أن منها ما قام فى الأصل مستقلا على يد بعض الحكومات ، أو المنظمات الوطنية أو الدولية . وسيتعاون المركز مع جميع القائمين على هذه المشروعات فيتبادل معهم المعلومات ، ويمدهم بالخبراء الذين قد يحتاجون إلى خبرتهم . أما الطلاب الذين أتموا تدريبهم فى المركز فسيعودون إلى أوطانهم ليستأنفوا العمل فيها كمجموعات ، على نحو ما ألفوه فى سرس الليان .

ومما لا مراء فيه أن إنشاء مركز التربية الأساسية للدول العربية قد أثار لدى الناس أكبر قسط من الاهتمام بقضية التربية الأساسية بل ببرنامج « اليونسكو » بأكمله . أما مركز سرس الليان فإن أثره لن يقتصر على توليد القوة المحركة للنهوض بأحوال المعيشة فى العالم العربى بل سيكون من شأنه أيضاً أن يعمل على تعزيز التعاون الدولى وإعلاء راية السلام .

الخطة فى تعليم الفن

للدكتور محمود البسيونى المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

تختلف طرق تعليم الفنون والعمليات التربوية المنطوية عليها باختلاف الخطط التى يتبعها المدرسون . وكثيراً ما يلاحظ أن هذا الاختلاف ليس وليد تفكير حر أصيل وإنما هو نتيجة للصدف . فعندما نستعرض كراسات الرسم فى فصل من الفصول بالمدارس الابتدائية أو الثانوية نجد موضوعات مشتتة فتجد الدرس الأول مثلا : رسم حديقة ، والثانى : قطار الرحمة ، والثالث : القرداتى ، والرابع : دراسة زهرة ، والخامس : عمل مجموعة صامتة . —— فما العلاقة التى تربط هذه الموضوعات بعضها ببعض ؟ وما الأسس التى انبنى عليها اختيار هذه الموضوعات وتفضيلها على غيرها ؟ إننا لابد أن نتوقع بين الموضوعات المختارة ارتباطاً خاصاً لكى تصل إلى تكوين خطة تعليمية بالمعنى الصحيح . كما أننا لابد أن نتوقع تسلسل الموضوعات واشتراكها فى غرض واحد لكى تؤدى قيمتها كخطة تعليمية . فأى غرض يجمع هذه الموضوعات المتفرقة ؟

وإذا درسنا الأغراض نجدها كثيرة : فمنها ما هو متصل بالمهارات الخاصة بالفن ، ومنها ما هو عام تستطيع مادة الفن وغيرها من المواد الدراسية أن تحققه . أما الأغراض المتصلة بالفن فتشتمل على القيم الفنية التى لابد أن تتوافر فى العمل الفنى لكى يصبح عملا فنياً بالمعنى الصحيح . فكل عمل فنى لابد أن يتصف بجودة التكوين كصفة من صفاته الأساسية . والمقصود بالتكوين صفة « الجشتالت » السائدة فى العمل الفنى والتى تعطى له فردية تميزه عن غيره من التكوينات . هى الصيغة أو السحنة أو الكل العام للعمل الفنى . ولا يعتمد التكوين فى الفن على الشكل دون الأرضية ، بل على علاقات جيدة بين بين الشكل وأرضيته . ويتضمن التكوين أكثر من الخطوط الخارجية للأشكال المرسومة فى الصورة ، فهو يشتمل على الخطوط الخارجية للأشكال ، كما يشتمل على المساحات التى تحددها هذه الخطوط ، والفراغات المتبقية حول

كل هذه الأشكال . والكل الفنى لا يمكن الحصول عليه بمجرد إضافة هذه العناصر بعضها إلى بعض ، بل لابد أن تنساق كل عناصره فى وحدة جديدة ليس لهاوجود من قبل . والتكوين فى هذه الحالة هو وحدة مندمجة لا نستطيع تجزئتها إلى خطوط وأشكال وألوان دون أن تفقد صفاتها الأصلية . والتكوين الجيد هو نتيجة لمجموعة كبيرة من العلاقات فى الألوان والمساحات والسطوح والأحجام أساسها الإيقاع والتوافق اللذان ينتشران فى ثنايا كل هذه العلاقات فيربطان بينها ربطاً محكماً ويعطيانها فرديتها الموحدة .

والتكوين هو القالب الذى توضع فيه الخبرة وتصاغ . والخبرة تظهر ولها لون غالب ، وكذلك نوع التكوين فى الفن يظهر وله لون غالب ، فهناك تكوين يغلب عليه عامل اللون ، وهناك تكوين يغلب عليه الإيقاع الخطى وتكوين آخر يغلب عليه الجانب الشعرى ، وتكوين يتميز بالهندسة أو الجانب المعمارى أو الزخرفى . . . إلى آخر ما يستطيع الإنسان أن يبتكره من تكوينات . لكن التكوين المتكامل أمل ينشده الفنان ويحاول أن يحقق فيه كل الأسس الفنية الواعية وغير الواعية . التى يستطيع الذهن الإنسانى أن يدركها .

من هذا نرى أن المدرس إذا كانت له خطة فإننا نتوقع أن تحقق هذه الخطة الغرض العام المتصل بالتكوين وفى نفس الوقت غرضاً خاصاً وهو الصفة المميزة لهذا التكوين كاللون أو الإيقاع الخطى أو الجانب الشعرى أو الانفعالى .. إلخ . ولتحقيق هذه الخطة لابد للمدرس أن يتخير سلسلة من الخبرات توضع على شكل مشكلات أو مواضيع بحيث تهدف جميعها إلى تحقيق التكوين عن طريق اللون . . . إذا كان اللون طبعاً هو الغرض الخاص من الخطة الذى يرغب المدرس تعليمه لتلاميذه . وبنفس الطريقة يستطيع أن يضع خططاً أخرى فيها التكوين كغرض عام والإيقاع الخطى أو الجانب الشعرى أو الانفعالى أو المعمارى أو الزخرفى . . . إلخ كأغراض خاصة . ولكل من هذه الخطط سلسلتها المناسبة من الموضوعات التى ترمى إلى تحقيقها .

دعنا نختبر الموضوعات التى سبق أن ذكرناها لنرى مدى صلاحيتها فى تحقيق خطة هدفها التكوين عن طريق اللون . فالموضوع الأول فيها هو الحديقة. والحديقة من طبيعتها موضوع لونى لما فيها من نباتات وأزهار وخضرة ورمال كلها ذات طابع لونى . إذا هذا الموضوع يصلح كدرس من سلسلة الدروس التى

تحقق الغرض من الخطة الخاصة .

الموضوع الثانى : قطار الرحمة ، يتميز هذر الموضوع بإزدحام الناس حول القطار ، فالتجمهر وتجميع الوحدات الكثيرة هى الأساس فى هذا التكوين . إذاً هذا الموضوع لا يصلح أن يكون بين هذه السلسلة ، ولو أنه يمكن ببعض التكييف أن نراه من زاوية لونية ، كما لو أكدنا فيه ألوان الزينات فى المحطة وفى الأماكن التى مر خلالها وكذلك فى ألوان الزهور التى ازدان بها القطار ، وألوان البضائع التى كان محملا بها وهكذا ، ومع ذلك فليست هذه هى الطبيعة الغالبة على الموضوع ومن المستحسن استبعاده . والموضوع الثالث : « القرداتى » وهو لا يغلب فيه جانب اللون بقدر ما يتميز بالحركة وتجميع الأشخاص فى شكل دائرى حول القرداتى . وعلى ذلك لا يصلح هذا الموضوع أن يكون ضمن السلسلة . والموضوع الرابع دراسة زهرة وهى فى طبيعتها ملونة . وكذلك موضوع الطبيعة الصامتة — يمكن بحسن اختيار مجموعة من الخضراوات ذات الألوان الغنية أن ينجح هذا الموضوع فى تحقيق الغرض التكوينى عن طريق اللون .

مما سبق يتضح لنا أن الموضوعات يمكن أن تتناسب مع غرض معين أو لا تتناسب . ووظيفة المدرس فى الحقيقة هى اختيار سلسلة من الموضوعات المنسجمة ، المترتب بعضها على البعض والتى تهدف فى مجموعها إلى تحقيق غرض موحد بحيث يضمن أن ينمو التلميذ إذا ما درسها ، الواحد بعد الآخر ، نمواً مطرداً يتخلله التعمق التدريجى فى فهم كنه هذه العلاقات المقصودة . وإذا نجحت هذه الخطة ضمناً انتشار القيمة المدروسة من المحيط الضيق لهذه الموضوعات إلى سائر الجوانب المشابهة فى الحياة ، التى يمكن أن تتضمن هذه العلاقة . فالعالم الشكلى يمكن أن يرى على أنه تكوينات لونية ، فالملابس وأثاث المنزل ، والجدران ، والخضرة ، والبحار ، والسماء ، والرمال ، والمبانى ، وكل ما أعطته لنا الطبيعة أو خلقه الإنسان يمكن أن يرى من زاويته الملونة ، ويصبح العالم المرئى فى هذه الحالة بالنسبة لشخص حساس بالألوان كسمفونية ألوان . وهكذا فى الأغراض الأخرى يمكن أن يسير المدرس على مثل هذا المنوال فى تنظيم خطط مختلفة . وفيما يلى أمثلة لموضوعات تتناسب مع خطط ذات أهداف مختلفة ، تصلح لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية .

١ — موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين عن طريق اللون : عروسة المولد ، دكان الفاكهى ، العيد بأزيائه ، مجموعة خضروات منتقاة (طبيعة صامتة) ، أزهار .

٢ — موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين عن طريق الحركة : حمام السباحة ، السوق ، رجال المطافىء وقت العمل ، أبراج الحمام ، الحصاد ، قصة جوليفر .

٣ — موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين عن طريق إبراز الجانب الانفعالى (المأساة) : شمشون الجبار . موقعة دنشواى ، طابور المرضى أمام المستشفى ، الجنازة .

٤ — موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين عن طريق الجانب المعمارى : الصلاة فى الجامع ، غابات التحرير ، الشارع . منظر القاهرة من فوق المقطم .

وهكذ نستطيع أن نتبين من الأمثلة المتقدمة أن كل خطة لابد أن يكون لها هدف خاص تتميز به ، وهذا الهدف لايتم تحقيقه إلا بسلسلة من الموضوعات المتناسبة التى تعطى على شكل دروس مسلسلة ، وفى كل درس منها يتأكد الغرض من الخطة إلى درجة ما . على أن ترتيب الدروس فى كل خطة متوقف على طبيعة كل درس ومدى قدرته على اكساب التلاميذ نقطة معينة ، وإذا كانت هذه النقطة أيسر على التلاميذ من غيرها فمن الأفضل أن تأتى أولا ويليها الأصعب فالأصعب : فالمحسوس مثلا أيسر على صغار التلاميذ من المجرد ، وخبرة التلميذ المباشرة تيسر عليه إدراك معنى « التعميم » ، وما هو فى صميم بيئة التلميذ أقرب إلى إدراكه مما ليس فى بيئته . ففى ترتيب سلسلة من الدروس ، من الأصح إذاً أن نبدأ بالمحسوس وننتهى بالمجرد ، ومن الخبرة المباشرة وننتهى بالتعميم ، ومن الواقع وننتهى بالخيال ، ومن الإدراك الحسى (perception) وننتهى بالإدراك الكلى (Conception) ، ومن المعلوم وننتهى بالمجهول . على أن هذه المبادئ تتفق مع مرحلة التعليم الثانوى ، وكلما صغر سن التلميذ أمكن تكييفها بما يتفق مع النمو فى هذه المرحلة . فالطفل الصغير قد لا يهتم كثيراً برؤية « دكان الفاكهى » قبل أن يرسمه ، بينما المراهق يميل إلى أن يرى هذا الدكان قبل رسمه ، هذا لأن الطفل الأول خيالى ،

لا يتقيد كثيراً بالواقع بينما الثانى واقعى ويتحرى طبيعة الأشياء كما هى مرئية .

على أن تحقيق أى خطة من الخطط السابقة يتطلب اختيار وسيلة ملائمة لهذا التحقيق ، والمدرس الذى يفهم أهدافه تماماً يدرك دائماً الغاية والوسيلة معا بينما المدرس الذى لا يدرك هذا الارتباط كثيراً ما يرى الغاية فى ناحية والوسيلة فى ناحية أخرى . مثال ذلك : مدرس من طلبة المعهد العالى للتربية الفنية كان يعطى درساً فى أثناء مدة التمرين والغرض منه التكوين عن طريق اللون ، واستمر التلاميذ يرسمون الموضوع بالقلم الرصاص ثم أخذوا فى التظليل ، وقد كان التلاميذ طوال الوقت ينزعون إلى تحقيق غاية غير تلك التى أرادها المدرس . إذ أن التفكير بالقلم الرصاص يخالف التفكير بفرجون مغمور فى لون ، والعلامات الخطية التى يحدثها القلم تخالف تماماً المساحات اللونية التى تستطيع الفرشة أن تحدثها ، والانفعال الأول الذى يصاحب التنفيذ بالقلم غير الانفعال الذى يصاحب التنفيذ باللون . وإذا بدأ التلميذ الرسم بالقلم ثم قام بالتلوين بعد ذلك ، فإن التلوين فى هذه الحالة يصبح إضافة سطحية عارضة لا تنتمى إلى الأشكال وغريبة عن الانفعال الأول ، فيسجلها التلميذ بطريقة آلية وبدون إحساس . هذا إلى أن التفكير على هذا النحو غالباً ما يكون عملية تكرار أو إعادة مملة لما سبق أن سجله التلميذ فى الكراس .

والواقع أن « درس الفن » سواء أكان ذا غرض لونى أو انفعالى أو أى غرض من الأغراض المتقدمة هو نفسه عمل فنى — هو أشبه بمسرحية تحتاج إلى مخرج قدير لكى يوحد بين أطرافها ، ويصوغها فى القالب الذى يتلاءم مع عقلية التلاميذ . والمدرس أو المخرج الناجح هو الذى يتمكن عند اختياره للموضوع ، وإلقائه على التلاميذ ، وتحضيره لوسائل التنفيذ ، وإعداده لجو حجرة الرسم ، ثم توجيهه لتلاميذه بعد كل ذلك ، من أن يغمر كل هذه الأطراف بالغرض الفنى الخاص الذى يهدف إلى تحقيقه ، وقد سبق أن تحدثنا عن اختيار الموضوع ، أما عن إلقائه : فلا يصح أن يكون الموضوع لونيا ويتحدث المدرس فى شرحه طوال الوقت عن بعض المعانى الأدبية فيه أو عن قيمة هذا الموضوع من الناحية الأخلاقية ، أو حتى عن أى غرض فنى آخر يصح أن يستخدم فيه هذا الموضوع ، لأن كل هذه المعانى وإن وجدت ليست الهدف وذكرها قد يضعف من الغرض الأصلى ويشتت انتباه التلاميذ ،

بل ينبغي فى الشرح أن تترجم كل علاقات هذا الموضوع ترجمة لونية ، ليدرك التلاميذ عناصر الموضوع كعلاقات لونية — أو كمجموعة من الألوان تنتظم فى تكوين . ثم إذا جاء دور التنفيذ فينبغي أن يكون لدى التلاميذ الخامة والوسيلة المتناسبتين ، فما دام الغرض لونياً فينبغى أن يعطى التلاميذ فرجونا وتحضر أمامهم الألوان ذات التركيب النقى الأخاذ أو ما شاكل ذلك من الخامات ، أما الوسائل الأخرى كالقلم أو الفحم أو المداد أو . . . إلخ فلا تتناسب مع الغرض . وعندى أن التلاميذ ينبغى أن تعود الرسم باللون مباشرة دون أن يسبق هذا تخطيطات ، فهذا مما يساعدهم على تحقيق الغرض بطريق مباشر لا التواء فيه . ويقدمهم بشكل تلقائى للعالم اللونى دون افتعال . أما عن خلق الجو المناسب فى حجرة الرسم ، فالواجب عندما تكون خطة المدرس لونية أن يصبغ الجو العام بهذه الصبغة ، بمعنى آخر — ينبغى على المدرس أن يحول المجال الذى يفكر فيه التلاميذ إلى بيئة لونية يستطيعون التفاعل معها وتشرب قيمها فى أثناء إنشغالهم بالتنفيذ ، وهذه البيئة يستطيع المدرس أن يخلقها معتمداً على مختارات من الأمثلة الجيدة التلوين من منتجات التلاميذ ومن الفنون القديمة والحديثة التى تتلاءم مع طبيعة الموضوعات ، وأنواع التوافقات التى يشعر المدرس بقيمتها فى تنمية الحساسية اللونية لدى التلاميذ . ثم على المدرس من آن لآخر أن يشير فى توجيهه إلى عينات من تلك الأمثلة ليساعد التلاميذ على التفكير فى حل مشكلاتهم اللونية على ضوئها — على أن يراعى ألا يؤدى ذلك إلى نقل آلى من جانب التلاميذ ، بل إلى توسيع لخبرتهم بالموضوع . وبمراعاة هذه الملاحظات فى كل درس من دروس الخطة ، يضمن المدرس أن الهدف من الخطة يتحقق تدريجياً .

مناهج التعليم الثانوى وضرورة تركيزها فى خبرات التلاميذ

للأستاذ حسين الخزنجى
عميد معهد التربية للمعلمين بالإسكندرية

يستعمل لفظ الخبرة بكثرة فى التربية ، ولكنها من الألفاظ التى تفسر عدة تفسيرات وتحمل عدة معان قد تكون متباينة . فأحياناً يكون معناها مجموع تجارب المتعلم فى المدرسة وسلوكه ونشاطه الذى تقومه المدرسة وتحكم عليه بالجودة أو الامتياز أو غير ذلك . وأحياناً يقصد بها المناهج التى تنظم نشاط المتعلم بصرف النظر عن طبيعة هذا النشاط . ويوجد بين هذين المعنين معان وتفسيرات أخرى « للخبرة » فالأجدى بنا أن نحدد معنى الخبرة قبل أن نتناول المناهج .

وممن تناولوا معنى التجارب والخبرات من سنين مضت « جون ديوى » فشرحها على أنها التفاعل بين الكائن الحى وبيئته . وهذا يتضمن العمل والتجربة والخبرة والمحاولة . ومجرد النشاط لا يسمى خبرة ؛ إذ الخبرة الصحيحة تكون ثمرة للنشاط ونتيجة له . فلمس وعاء حار على الموقد لا يسمى خبرة ، والشعور بالألم عند لمسه لا يسمى خبرة ، ولكن إذا فهم الطفل أن الألم الذى حدث له إنما هو نتيجة لمسه الموقد فإن إدراكه لذلك المعنى سيمنعه من هذا العمل مستقبلا . وهذا هو ما يمكن أن نسميه « الخبرة » .

وعلينا كذلك أن نميز بين الخبرة الشخصية أو الخبرة المباشرة وغيرها من الخبرات . فالخبرة المباشرة فهم ما يحدث للفرد عن طريق التجربة الشخصية أو خبرة شخص آخر أو أشخاص آخرين ، والقدرة على التحكم فى السلوك نتيجة الإفادة من الخبرة هى التى تساعد على التقدم والنمو .

ومن أمثلة الخبرات المباشرة الاشتراك فى تمثيل دور من الأدوار فى رواية ، أو إجراء تجربة أو تجارب على المواد التى تطفو على سطح الماء ومحاولة العوم وتجربته على عكس ما يقابل ذلك من قراءة الرواية أو التفرج عليها ، وقراءة

كتب الطبيعة ، وقراءة كتب عن العوم فقط ؛ إذ أن هذه أمور خارجة عن حيز الخبرات الشخصية أو المباشرة .

والخبرات المباشرة ذات أهمية كبرى فى التعلم .

ومن العبث أن نقول : إن التعلم فى المرحلة الثانوية يجب أن يكون أساسه الخبرة المباشرة لأن فى هذا إغفالا لأهمية خبرات الأجيال المتقدمة وقيمتها ، وخبرة الجنس البشرى نفسه ، وإغفالا لأهمية الإفادة من خبرات الآخرين فى التعليم ؛ مما ينتج عنه الجمود وعدم تقدم جيل على جيل فلا تتزحزح المدنية والحضارة خطوة واحدة .

وقدرة الإنسان على التعلم عن طريق الإفادة من خبرات الغير ثابتة ، وبها تمكن دراسة من تجارب الجنس والاطلاع عليها فى شكل دراسات منطقية منظمة ومواد دراسية معروفة .

وكان المفروض أن هذه المواد وما تشمله من المعرفة يستطيع التلميذ أن يتقنها من غير أن تكون له خبرة وتجربة ذاتية متصلة بها .

وكما يقول « ديوى » إن الحقائق والقواعد انتزعت من مكانها فى الخبرات الفردية ونظمت تنظيماً خاصاً بعُد بها عن نشاط الحياة الذى يتصل به الفرد « المتعلم » وعيوب هذا التنظيم للمعرفة والمواد والمعلومات واضحة معروفة . ولكن كيف استطاعت المدرسة الثانوية التقليدية أن توفق بين هذين التفسيرين المتباعدين للخبرة ؟

كان ذلك عن طريق الاحتفاظ بالبرامج المنظمة والمواد التى لا ترتبط ولا تتصل بالتجربة الشخصية والخبرة المباشرة للمتعلمين النابهين والمتفوقين من التلاميذ . أما البرامج المؤسسة على الخبرات المباشرة والتجارب الذاتية فقد جعلت لدون المتوسطين فى الذكاء ؛ فهل تستطيع المدرسة أن تستخدم الخبرة المباشرة دائماً ، قبل أن نجيب عن هذا السؤال يجب أن نحدد الخبرة الأساسية بأنها النشاط التعليمى أو النشاط الذى يعين على التعلم والذى تحدده المشكلات والحاجات وميول المتعلمين . وكذلك يحدد هذا النشاط التنظيم المنطقى للمواد أو ميادين التعلم التى تزودها خبرة المتعلم الشخصية .

ويسمى الأول المنهج القائم على الخبرة Experience centered أما الثانى فيسمى المنهج القائم على المواد Curriculum centered

وهذا المنهج الثانى المبنى على المواد تسنده التقاليد والامتحانات والشهادات وقد قاوم نقداً كثيراً ، وعليه يعتمد المدرسون الذين يعدون للتدريس بمدارس ومعاهد المعلمين . كما أن جميع الكتب المدرسية والأنظمة قد وضعت ونظمت على أساس هذه البرامج التقليدية التى وضعها متخصصون فى المواد بعد تجربة ودراسة وخبرة فهى تمثل أرقى أنواع العلم والمعرفة .

هذا وقد تطورت بعض العلوم فالنظرية النسبية قلبت الطبيعة والرياضة رأساً على عقب . كذلك دخلت على المعلومات التاريخية والجغرافية وعلم الأجناس تعديلات ومعلومات حديثة كانت سبباً فى العودة إلى تفسير الحوادث من جديد فى ضوء هذه المعرفة الجديدة ؛ فالعلم الإنسانى فى تطور وتغير بسبب الكشف الجديد عن الحقائق والنظريات .

فإذا كان من أغراض التربية نقل تراث الجنس وتزويد الأفراد بما يمكنهم من تفهم العالم وتفسير الظواهر فلماذا لا تجعل هذه المعلومات مركزاً لبرامج المدارس الثانوية وبرامج البالغين .

وواضع برامج العلوم يحاول جهده تبسيط المعلومات والحقائق العلمية لتكون فى مستوى إدراك التلاميذ أو على الأقل فى مستوى أكبر عدد من المتعلمين ولكنهم ينسون أو يتناسون أن تنظيم هذه المعلومات والحقائق لا يتصل اتصالا وثيقاً بطريقة « التعلم » فهو يفرض أن التعلم عملية إضافة معلومات إلى معلومات ؛ لا عملية مستمرة لبناء التجارب وتكوينها وتنظيمها . فالتعلم لا يمكن تفسيره كما يريدون بالحفظ والاستظهار للحقائق والمعلومات ؛ إنما يفسر بالتعديل فى السلوك ، ولا نريد أن نغمط التلاميذ حقهم ولا المجتمع حقه فى الحصول على المعلومات المنظمة ، وإنما نريد أن نقول : إن النشاط فى الحياة وجميع المشكلات والمسائل التى تواجه المتعلمين فى هذه الحياة الاجتماعية المزدحمة والمعقدة لا يمكن مواجهتها بهذا النظام المنطقى البديع الذى تنظم به المعلومات التى يتلقاها المتعلمون فى المدارس ؛ إذ أن ما يواجه المتعلم — فى حياته الخاصة وفى حياته الاجتماعية العامة — من حقائق يكون خلواً من النظام والترتيب .

والاتجاه الحديث يهدف إلى إدخال الخبرات المباشرة فى ميادين المعرفة والعلوم المنظمة تنظيماً منطقياً ، وبذلك يمكن التخفيف من حدة النقد السابق . ومن الحقائق التى لا تزال ثابتة قائمة أن مجال العلوم وتسلسلها بحكم

طبيعة النظام نفسه يحدد عن طريق علاقات المتعلمين وطبيعتهم وحاجاتهم وهذا هو الذى دفع إلى البحث فى تنظيم المناهج (فى نصف القرن الأخير) التى تتصل اتصالا وثيقاً بالحياة الحديثة ومطالبها . وفعلا قامت بحوث عدة فى السنين الخمسين الأخيرة فى أوجه النشاط المركزة فى الخبرة . وما كتبه « جون ديوى » عن مدرسته بجامعة شيكاغو مثال حى لهذه الفكرة فقد كانت الزراعة قبل عام ١٩١١ تدرس من الكتب ولكن هذا التاريخ كان بداية تجربة جديدة ؛ إذ بدأ التعليم الزراعى يسير على أساس المنهج المبنى على الخبرة ، وصار المتعلم يدرس — فى أثناء قيامه بمشروعات مباشرة — المواد المختلفة المتصلة بالمشروع والتى تعينه على حل ما يواجهه من المشكلات فى أثناء قيامه بمشروعاته . وكان « لكلباترك » وأتباعه فضل كبير فى هذه السياسة التعليمية التى تبنى المناهج على الخبرات وتركزها حولها ، وعمل على نشرها بين المدارس الأولية وفى بعض المدارس الثانوية وبخاصة فى تعليم الفنون ثم فى اللغة الإنجليزية فالمواد الاجتماعية .

وتسير المدارس الريفية بمنشاة القناطر على هذا الأساس تقريباً . وتسير المدارس الحديثة فى هذا الاتجاه الآن ، وتعنى بالنشاط الذاتى ، والخبرات الشخصية ، والمعسكرات الدراسية ، وكل هذا يسير بنجاح تام .

وفيما يلى مثال للنشاط الذاتى والخبرة المباشرة يوضح مدى نجاح هذا المبدأ . قامت جماعة من الفرق النهائية بكلية المعلمين فى لنكولن بوضع مشروع أو تصميم خطة لدراسة وادى تنيسى (Tennessee) والمؤسسات المختلفة فى الجنوب . وقضت هذه الجماعة أسابيع عدة فى وضع الخطط بدقة وعناية تحت إشراف الأساتذة الذين يمثلون نواحى المعرفة المختلفة ، فزار التلاميذ المطاحن والمناجم فى غرب فرجينيا ، وتحدثوا مع رجال الحكومة ورجال الأعمال وغيرهم ، ودرسوا كثيراً عن طريق الاتصال الشخصى ، ومن الأشياء نفسها درسوا التعلم فى المنطقة والمدارس والمساكن والقرى . . . إلخ

نلاحظ هنا أن الخبرة المباشرة استعملت أساساً للنشاط والدراسة ، وأمدتهم بالفكرة والخطة ، ورسمت طريق التنفيذ والبحث. أما المعلومات النظرية المنظمة والدراسات المختلفة فكانت تستخدم لإيضاح وتفسير الظواهر المختلفة التى واجهها المتعلمون . والنشاط المركز فى الخبرة يتيح الفرصة للتنظيم والتعاون وتحقيق القيم الديمقراطية فى التعليم ؛ لأن هذه الأنواع من النشاط تمثل الحياة العادية

السوية التى تتم كجزء من البيئة الواقعية التى يقوم فيها يومياً نشاط الناس جميعاً كما يتم فيها تعاون المجموع فى القيام بأى عمل من الأعمال . كما أن هذه الأنواع من النشاط متفقة مع عملية التعلم التى تتصف بأنها ذات أثر فعال قوى : فى أثناء قيام التلاميذ بمشروع من المشروعات الذى رسموا خطته نجد تعاوناً بين الجسم والانفعال والعقل ومظاهر السلوك ، وتعمل هذه المظاهر متحدة حتى تصل إلى غاية واحدة . كذلك عندما تصبح بيئة الجماعة المدرسية هدف التعلم ومركزه تزول الحواجز التى كانت موضوعة بين المدرسة والمجتمع وتصير الحياة الواقعية مادة المنهج وموضوعات الدراسة . وبما أن الحاجات والمشكلات وميول التلاميذ تنمو نتيجة تفاعل المتعلم مع البيئة فإن النشاط المبنى على الخبرة يفسح المجال لوسائل النمو المباشر . ويعترض البعض بأن الحقائق والمبادئ التى يتعلمها الفرد فى أثناء التمرين والتطبيق لا تعلم جيداً ولا تنتقل بسهولة إلى مواقف جديدة ، وهذا قول له وجاهته إذا كان المدرس غير متيقظ للحاجة وتوجيه التعليم حتى يسهل الانتقال والتطبيق كذلك يقولون إن المتعلمين لا يحصلون على معلومات منظمة مرتبة .

من كل ما سبق نخلص إلى أنه :

يجب أن تكون البرامج منظمة معدة بحيث تكون خطوطها الرئيسية شاملة للمشكلات الأكثر اتصالا بالحاجات العامة المشتركة للشبان بصرف النظر عن مسايرتها لمنطق المواد وتنظيمها . وأن تكون مشتملة على وحدات تعليمية تتركز حول خبرات مباشرة يستخدم المتعلمون فى دراستها كل الإمكانيات والوسائل كالكتب والسينما والوثائق وغيرها مما يزيد من تجاربهم ، ويوسع فى تفكيرهم ، ويحفزهم إلى البحث والاستقصاء ، ويدفعهم إلى النشاط والتجريب ويزيدهم ثقافة وعلماً ، وبهذا نستطيع أن نجمع بين أوجه النشاط التى يقوم بها التلاميذ خارج الجدول والنشاط الذى يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من عمل التلاميذ ونشاطهم ودراستهم وخبراتهم .

ومن المهم جداً أن تقوم كل مدرسة بدراسة بيئتها وحاجاتها وظروفها ، فتكيف برامجها ، وتطبعها بطابعها الإقليمى . وتستغل فى دراستها جميع موارد البيئة ، وتحقق جميع مطالبها وحاجاتها .

يجب أن تتضمن مناهج التعليم الثانوى موضوعات عن حياة التلاميذ حتى

يفهموها على حقيقتها . كما تشمل موضوعات إجتماعية تعينهم على فهم الظروف والمشكلات الاجتماعية فى مصر عامة وفى إقليمهم ومنطقتهم خاصة . كما يجب أن يدرسوا كيف تحكم البلاد والإقليم ويفهموا علاقة الفرد بالجماعة ويعرفوا مشكلات المواصلات والاقتصاد والصحة وحالة الفلاحين ووسائل النهوض بالريف المصرى وغير ذلك .

بجانب هذا ينبغى أن تتنوع الدراسة فى المدارس الثانوية ، ويوجه تلاميذ هذه المرحلة بطريقة علمية إلى أنواع مختلفة من المدارس أو الدراسات الثانوية . وهو اتجاه محمود اتجهت إليه وزارة المعارف فى العهد الأخير فهذا هو الطريق الوحيد لتحقيق العدالة والديمقراطية التعليمية .

تعليم اللغات الحية

للأستاذ إبراهيم إمام
المدرس بكلية الآداب بجامعة القاهرة

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن عند الكلام عن تعليم اللغات الحية تلك الأسئلة التي تجرى على لسان كل مهتم بتعليم اللغات أو تعلمها :

لماذا لا يستطيع الطالب بعد دراسة سنوات عديدة أن يكتب خطاباً صحيحاً ، أو يتحدث حديثاً سليما بتلك اللغة الأجنبية التي درسها ، واجتاز اختباراتها ، بل تفوق فيها ؟

فالطالب المصري يقضي فترة طويلة يدرس اللغة الفرنسية مثلا ، ثم ينجح فى الامتحان النهائى ، ولكنه يظل عاجزاً عن التعبير عن نفسه بتلك اللغة التي تعلمها ونجح فى امتحاناتها ؟

وكذلك يقضى فى تعلم اللغة الإنجليزية بين المدارس الابتدائية والثانوية سبع سنوات على الأقل مجتازاً اختبارات مختلفة ومتفوقاً فى امتحانات صعبة معقدة ثم يذهب إلى الجامعة أو يخرج إلى الحياة العملية فيصدم صدمة كبرى حين يكتشف أنه معقود اللسان ، لا يستطيع أن يتحدث أو يكتب بل أحياناً لا يستطيع أن يفهم ما يقرأ أو يسمع من تلك اللغة الإنجليزية التي دأب على تعلمها وحل طلاسمها عاماً بعد عام .

فمن الحكمة أن نبحث عن سر هذا الإخفاق .

ماذا يتعلم التلاميذ فى مدارسنا المصرية من اللغات الحية ؟ ما هو ذلك المحصول اللغوى وكيف يقدم إلى التلاميذ ؟ وهل ما نقدمه لهم يمكن أن يقال إنه لغات حية حقاً ؟ أم أنه شيء آخر مختلف تمام الاختلاف .

يستطيع القارئ أن يشترى كتاباً عن السباحة يشرح فيه المؤلف أنواعها ومسافاتها المختلفة ، ثم يحدد بدقة أوضاع الجسم الإنسانى فى كل منها ، ويفسر طرق تحريك الذراعين والرجلين معززاً ذلك برسوم جميلة ، توضح الزوايا وعمق

الذراع فى الماء ، كما يبين عملية التنفس ، بل إنه قد يفرد أبواباً أخرى لحركات العضلات فى أثناء السباحة . أقول إن مؤلفاً مثل هذا يستطيع أن يشرح ويفسر ويحلل السباحة ، ويمكن القارىء بالتالى أن يفهم ويستوعب ويحفظ قواعد السباحة وشروطها وأساليبها عن ظهر قلب ، بحيث إذا تقدم لامتحان تحريرى أو شفوى فى السباحة اجتازه بنجاح وتفوق فيه ، ولكنه إذا حاول السباحة فعلا فإنه فى الغالب يخفق إخفاقاً تاماً فما السر فى هذا الإخفاق ؟

الحقيقة أن كثيراً من المهتمين باللغات الحية من معلمين ومتعلمين ينسون حقيقة هامة ، تتلخص فى أن اللغة الحية ليست فرعاً من فروع الفلسفة والمنطق وليست ضمن مواد المعلومات العامة ، كالتاريخ والجغرافية ، وإنما هى فى أساسها مهارة ، وعلى ذلك تكون أقرب شىء للموسيقى ، والسباحة والتصوير والأشغال اليدوية .

وهل تخفى هذه الحقيقة البسيطة عن أذهان المهتمين باللغات الحية ؟ وهل يعقل ألا يفطن هؤلاء إلى مثل هذه الفكرة الناصعة الظاهرة ؟

الحقيقة أن معظم مدارسنا فى مصر وفى دول كثيرة أخرى تعلم اللغات الحية عن طريق شرح القواعد اللغوية من نحو وصرف ، وتحليل الجمل وتفسير معانى الألفاظ والاهتمام بالنواحى الشكلية والمنطقية . والحقيقة أيضاً أن التلاميذ تضيق صدورهم من حفظ هذه القواعد وشواذها ، والاصطلاحات النحوية ومعانيها ، ومواد الصرف وفروعها ، ثم يختبرون فى هذه جميعاً ، وفى هذه فقط ، وينجحون فيها فقط ، ويتفوقون فيها ، ولكن اللغة الحية ، اللغة ذاتها ، أين هى ؟ لا شك أن الطالب الذى يقضى خمس سنوات يتعلم شواذ الفرنسية ونحوها وصرفها والذى يقضى عشر سنوات يدرس الإنجليزية من حيث تحليل جملها ثم تركيبها ووضعها دون استعمال اللغة استعمالا يتيح له اكتساب تلك المهارة ، لابد أن يكون مصيره المحتوم ما نراه تماماً كل يوم أمام أعيننا .

على أن السؤال التالى لا بد أن يكون عن سر هذا الإصرار فى تعليم معلومات نحوية وصرفية عن اللغة دون تعليم اللغة ذاتها . ما هو السبب فى ذلك التعنت فى التزام أساليب لتحفيظ القواعد النحوية وتحليل الجمل وتشريحها والتفكير فيها تفكيراً منطقياً دون تدريس اللغة ذاتها ؟

والجواب عن هذا السؤال هو فى الواقع قصة اللغات الحية . وقصة اللغات

الحية ككل القصص لا تخلو من متعة أو طرافة . فاللغة كائن حي يعيش ويتطور وينضج ثم يشيخ ويذوى ويموت . حدث ذلك بوضوح فى لغات عدة أشهرها اللاتينية واليونانية ، وهاتان كانتا لغتين حيتين فى أيام الرومان والإغريق ، ثم دالت هذه الدول وزالت الأمبراطوريات ، ودارت عجلة الزمن ، ونشأت حضارات جديدة ، لها لغات فتية حية ، مثل الإنجليزية والفرنسية والإيطالية والألمانية وغيرها ، ولكن اللغتين اللاتينية واليونانية ظلتا محتفظتين بجلالها وعظمتهما .

ومن المعروف أن اللغة الحية يجرى استعمالها بين الناس ، ويسرى تداولها بين متحدثيها . ثم تقوم طائفة من الناس يهتمون بدراسة هذه اللغة الحية على أنها نشاط اجتماعى هام ، فيدونون ملاحظاتهم ، ويجمعون مميزات تلك اللغة ، ولا يلبث أن يتكون من ملاحظاتهم واستنباطاتهم ما نسميه النحو والصرف والقواعد اللغوية . ومن المفروغ منه أنه يستحيل تقنين اللغات الحية تقنيناً منطقياً كاملا ، فلكل قاعدة شواذها العديدة ، ولكل كلمة معان شتى ، واللفظ قد يعنى اليوم شيئاً جديداً يختلف تماماً عما كان فى الماضى ، كما أن كلمة واحدة مثل الديمقراطية قد تعنى فى مصر خلاف ما تعنيه فى روسيا ، وكذلك يختلف مفهومها فى أمريكا عنه فى إنجلترا . وهكذا مما يجعل تقنين اللغات الحية أمراً صعباً ، ومع ذلك لا يلبث أن تكون لكل لغة حية مجموعة من القواعد النحوية والصرفية وقواميس لمعانى ألفاظها ، وسرعان ما يظهر طائفة من العلماء يهتمون بهذه القواعد المنطقية ويعتقدون أنها هى اللغة ، وينسون ، أو يتناسون ، أنها لا تخرج عن كونها ملاحظات غير دقيقة عن اللغة الحية ، ولكنهم يصرون إصرار متزمتاً على ضرورة حفظ هذه القوانين النحوية والصرفية ، وينسون فى سبيل ذلك تدريس اللغة ذاتها واستعمالها .

على أن مأساة اللغات الحية أعمق من هذا بكثير لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحضارات السابقة والحضارات الحديثة . والحقيقة أن اللغة اللاتينية مثلا كانت لغة حية أيام الأمبراطورية الرومانية ، ولكنها ما لبثت أن شاخت وهرمت وانقرضت من عداد اللغات الحية ، ولكنها فى خلال ذلك أصبحت لغة ذات قواعد نحوية وصرفية معروفة ، ألف فيها الكثير ، وكتب عنها عدد كبير من النحاة والفلاسفة . وكانت هذه اللغة اللاتينية — واليونانية أحياناً — هى أساس

الخطة الدراسية فى المدارس الأوروبية جميعاً . على أنه من الثابت أن تدريس اللغات القديمة معناه عرض القواعد النحوية والصرفية وتحليل الجمل وبيان معنى الألفاظ والتعليق على ترتيب الألفاظ ترتيباً منطقياً دون عناية بالمعنى العام أو المغزى الأدبى . وهكذا نرى أن دراسة اللغة قد أصبحت لا تعدو حفظ قواعدها ونحوها وصرفها . حتى إن المدارس الثانوية فى أوربا كانت وما زالت تسمى حتى يومنا هذا مدارس النحو .Grammar Schools

وفى الحضارات الجديدة لم يكن غريباً كذلك أن تحتل اللغات الحية مركز الصدارة ، وأن تصبح بالتالى عنصراً هاماً فى الخطط الدراسية فى المدارس والجامعات .

على أن الأمر لم يكن هيناً سهلا كما يبدو . فقد ظلت طائفة كبيرة تتشدق باللاتينية ، وتسخر من اللغات الحية . وبعد حرب طويلة تكونت فيها بذور قواعد اللغات الحية ، وقوانينها ثم نحوها وصرفها ، بعد ذلك فقط ، اقتنع بعض المعلمين بأن تعليم اللغات الحية أمر لا بأس منه ، ولكنهم أبوا إلا أن يسيروا على هدى الماضى ، فلا يدرسون اللغات الحية إلا كما كانوا يدرسون اللاتينية من قبل من قواعد ونحو وصرف ، وترجمة مفككة ، لأنهم ورثوا هذا الاتجاه ، وكانوا عبيداً لذلك التقليد العتيق ، فتمسكوا به ، وعزفوا عن كل شيء ينم عن التجديد وأصروا على أن اللغة هى القواعد والنحو والصرف ، وتمسكوا بأسلوب اللغة اللاتينية فى نحوها وأخضعوا اللغات الحية لهذا الأسلوب الغريب ، فعقدوا الأمور . واهتموا بالتحليل والتصعيب ، وألفوا كتب القواعد اللغوية ، وأصروا على تحفيظها للتلاميذ ، زاعمين أن المرء يستطيع أن يتعلم اللغة إذا استوعب قواعدها ، واحتقروا اعتبار اللغة مهارة تكتسب بالمران والتدريب ، وبذلك ظهر فشلهم ، وبان إخفاقهم ، إذ يقضى الطالب عشر سنوات يتعلم الإنجليزية على أنها قواعد تحفظ وقوانين تستوعب ، ثم يعجز عن استعمال تلك اللغة ، ويمضى لذلك نحو خمس سنوات فى دراسة الفرنسية نحوها وصرفها ومع ذلك لا يستطيع استعمالها .

ولكن الله قيض للغات الحية من يقيلها من عثرتها ، فظهرت طائفة من العلماء أرادوا الإصلاح ، ورأوا أن الاهتمام بالقوانين وحفظها والقواعد واستيعابها مع إهمال اللغة ذاتها لا يمكن أن يؤدى إلى اكتساب المهارة اللغوية ، فوجهوا

نقدهم المر ، وسخريتهم اللاذعة ، إلى هؤلاء الذين ظلوا محتفظين بالتقاليد البالية ، وسرعان ما تألفت جمعية للإصلاح اللغوى سنة ١٨٨٦ كان يتزعم الحركة فيها علماء اسكندنافيه مثل Otto Jespersen الدانيمركى ، و Western النرويجى ، و Lundell السويدى ، وقد أسهم كل منهم فى تقويض دعائم النحو القديم والترجمة المفككة ، وثاروا على حذلقة الصرف وتزمت النحاة ، وما لبثت الدراسات اللغوية أن ازدهرت فى الجامعات ، ونشأت دراسات جديدة للأصوات اللغوية ودراسة مخارج الكلمات والحروف ، وأجريت التجارب فى المعامل وظهر من هؤلاء العلماء المحدثين Sweet و Storm و Victor .

وقد كان هم العلماء المحدثين تبيان الأخطاء القديمة التى قامت عليها فكرة اللغة ، فأثبتوا أن التقنين اللغوى أمر عسير ، وهو فى أحسن أحواله غير دقيق ، وراحوا يظهرون سخف الرأى القائل « بأن القوانين والقواعد هى اللغة » . ولعل H.E Palmer كان أقواهم حجة ، وأشدهم سخرية ، فأطلع الناس على حقائق مرة : مثل حالة العالم الألمانى الذى ظل يدرس اللغة الإنجليزية عشرين سنة ، ثم سافر إلى إنجلترا ومعه ابنه ولم تمر غير ثلاث سنوات حتى أصبح الفتى الصغير يتحدث اللغة الإنجليزية بطلاقة تفوق تلك التى يتحدث بها والده ، وكشف النقاب عن الحقيقة الأساسية فى أن هذا الصبى لم يدرس نحواً وإنما أخذ نفسه بالمران والتدريب ، وتعلم اللغة الحية بشكل طبيعى ، أساسه استعمال اللغة ذاتها دون حذلقة أو تعقيد منطقى . ثم يتساءل Palmer فى سخرية هل تستطيع السيدة التى تحفظ قواعد الطهو أن تطهو دون تجربة ؟ هل يستطيع من يحفظ قواعد لعبة كرة القدم أن يلعب دون تمرين أو تدريب ؟ ثم ينتهى إلى أنه من العبث أن نزعم أن اللغة مجموعة من القواعد والقوانين وأن دراسة اللغة عبارة عن استيعاب هذه القواعد وحفظ تلك القوانين .

ويذهب Palmer إلى أبعد من هذا مؤكداً أن التحليل المنطقى والتفكير الشعورى يعوقان اكتساب المهارة اللغوية ، ويضرب لذلك مثل العالم الألمانى الذى درس الإنجليزية دراسة منطقية تحليلية فقضى سنوات عدة نجم عنها فشل ظاهر وجهد ضائع ، أما ابنه الذى درس اللغة دراسة تقوم على استعمال الوحدات الكاملة ، مثل الجمل ذات المعنى ، والعبارات الشاملة ، دون تجزىء مفتعل ، أو تحليل مصطنع ، فإنه نجح نجاحاً كبيراً ، وفى وقت قصير أيضاً .

وقصارى القول أن علماء اللغات المحدثين يرون أن دراسة اللغة هى عملية اكتساب مهارة ، وبناء عادات لغوية جديدة ، ولا ينبغى للغة الأصلية أن تعترض سبيل اكتساب هذه المهارة وتكوين تلك العادات ، فهم يرون أن التفكير المنطقى والتحليل الدقيق والترجمة والمقارنة باللغة الأصلية من ناحية التركيب والمعنى والنطق — هذه الدراسات قد تكون مفيدة أو ممتعة فى حد ذاتها ولكنها مجرد معلومات ومعارف تعوق اكتساب المهارة اللغوية .

والواقع أن الطريقة المباشرة فى تعليم اللغات الحية تقوم على هذا الأساس وهو اعتبار اللغة مهارة تكتسب وعادات تكوّن مع الابتعاد عن الترجمة ابتعاداً تاماً والحذر من إقحام اللغة الأصلية فى تدريس النطق أو المعانى أو تركيب الجمل . ويرى Felix Franke ، وهو من رواد الطريقة المباشرة Direct Method الأوائل ، أن دراسة اللغة الأجنبية ينبغى أن تقوم على الترابط المباشر بين الخبرة واللغة الأجنبية دون عائق من اللغة الأصلية .

وعلى هذا الأساس تقوم كذلك طرق Berlitz ، Gouin وغيرهما ، لأنها جميعاً تؤكد فكرة النشاط اللغوى واكتساب المهارة بالتدريب والمران المباشر ، وإهمال القواعد والنحو والصرف . وقد اشتهرت طريقة جوان بعد أن نشر كتابه المشهور L'Art d'enseigner et d'etudier les langues وقد ترجم إلى الإنجليزية وعدة لغات أخرى . ولا شك أن فكرة الربط بين الكلام والعمل أو ما يسمى Do & Say هو من ابتكار جوان كما أنها تستهوى كل من يعتنق مبدأ الطريقة المباشرة . والحقيقة أن كلا من طرق جوان وبرلتس وطريقة بالمر Palmer الشفهية Oral Method أيضاً تهتم بالنشاط اللغوى واستعمال اللغة ذاتها دون فلسفة منطقية أو حشو الذهن بمعلومات لا تمت بصلة إلى اكتساب المهارة اللغوية . فدروس جوان وبالمر مثلا تمتاز بالأسئلة المباشرة ، التى يجيب عنها الطالب مستعملا اللفظ الجديد بالاشارة إلى الشيء الذى يعنيه ، فمثلا يسأل المدرس ويجيب التلميذ هكذا : Was ist das ? Das ist ein Buch

Was ist dies? Es ist auch ein Buch

وعلى هذا الأساس تتكرر الأسئلة بالنسبة إلى أشياء أخرى غير الكتاب طبعاً .

وإذا كان أغلب علماء اللغة المحدثين يؤكدون ضرورة استعمال اللغة

فى الكلام مع الاهتمام بالتكرار الشائق ، فإن هناك عالماً آخر يرى رأياً جديداً ، ويتجه اتجاهاً مبتكراً ، يهمنا كثيراً فى مصر ، ذلك أن كلود مارسيل Clude Marcel يذهب إلى أن القراءة هى الخطوة الرئيسية الهامة فى تعليم اللغات الحية ، وأنها ينبغى أن تكون الأساس الأول الذى يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوى من حديث أو كتابة أو استماع ، وهو بثورته تلك قلب الأوضاع وأخرج فكرته الجديدة القائمة على أن محور تعليم اللغة ليس هو الحديث أو النحو وإنما هو القراءة . وينبغى إنصافاً لهذا العالم أن نسجل له أسبقيته فى هذه النظرية على العالم الإنجليزى Michael West الذى تقوم طريقته على الاهتمام بالقراءة وجعلها محور تعليم اللغة الإنجليزية ، فالحقيقة أن كلود مارسيل قد سبق وست بزمن طويل فقد ظهرت مبادئه فى كتابه الشهير الذى نشره ١٨٦٧ بعنوان : The Study of Languages Brought Back to its True Principles

ومن هنا نرى أن طريقة العالم اللغوى West التى تستعمل فى مدارسنا المصرية لا تخرج عن كونها تطبيقاً عملياً لنظرية كلود مارسيل التى تقوم على أسبقية القراءة فى النشاط اللغوى والتى كان قد ذاع صيتها من قبل .

وما دمنا فى صدد طريقة وست فى مدارسنا المصرية فإنه من الضرورى أن نذكر عالماً آخر يدين له وست فى نواح كثيرة ، وخاصة ملاءمة الموضوعات لعقول التلاميذ ، واختيار القصص المناسب والموضوعات الشائقة لكل مرحلة من مراحل النمو . ولعل George Tickner هو العالم الأول الذى اهتم بهذه الناحية اهتماماً كبيراً عند ما قرأ بحثه فى هذا الموضوع فى جامعة هارفارد سنة ١٨٣٢ وقد كان بحثه فى دراسة مراحل نمو الأطفال لغوياً وتقسيم تلك المراحل إلى ثلاثة أقسام : الطفولة التى تميل إلى قصص المغامرات والنواحى العملية ثم المراهقة التى تتجه نحو القصص الغرامية والمغامرات الخيالية ولكن بتفكير منطقى مع ذلك ، ثم رحلة الراشدين وهم يهتمون بالنواحى الاجتماعية والجدية والعلمية والسياسية أحياناً .

ومهما يكن من شىء فإن الاتجاه الحديث فى تعليم اللغات الحية يؤكد أن اللغة مهارة تكتسب عن طريق الخبرة ، ولا بد أن تعتمد على استعمال اللغة ذاتها استعمالا شائقاً ، بحيث يكون له مغزى يشعر به الطالب . ولما كان العنصر

الأساسى لنجاح اكتساب المهارة اللغوية عن طريق الاستعمال هو التكرار المستمر ، فإن المشكلة الكبرى فى النشاط اللغوى التى تصادف المعلم فى المدارس الحديثة هى كيفية التغلب على سأم التكرار ، بحيث لا يمل الطالب ولا يضيق صدره به . وهنا أحب أن أشير إلى المنهج الذى سارت عليه المدارس النموذجية فى مصر لحل مشكلة التكرار ، وهو العنصر الأساسى لاكتساب المهارة اللغوية . فالمعروف أن عنصر الحفظ Catenizing كما يسميه Palmer وهى الخطوة المشهورة فى طريقة وست عند حفظ السؤال وإجابته ترمى إلى تأكيد فكرة التكرار الأساسى ، ولكن لابد من إيجاد المجال الشائق الذى يكون للتكرار والحفظ فيه قيمة اجتماعية ومغزى عملى : فالتمثيلية الإنجليزية مثلا تستزم حفظ الأدوار فيستوعب الطالب دوره عن ظهر قلب لا ليرضى أستاذه أو ليؤدى واجباً مملا ، وإنما لينجح فى أداء دوره أمام زملائه . والأغانى عنصر هام يستلزم الحفظ والتكرار ، ولكنها ذات مغزى إجتماعى وقيمة تربوية شائقة ، وخاصة إذا صاحبها الموسيقى ، وهذا ما كان يحدث تماماً ، حتى الكتابة مثلا كانت تعتمد على الأداء الاجتماعى ، فلا تكتب موضوعات إنشائية مجردة ، وإنما تكتب هذه الموضوعات لتطبع فى المجلة المدرسية ، أو لترسل فى خطابات إلى بعض الطلبة فى الخارج أو المدارس الإنجليزية والأمريكية فى مصر ذاتها أو لتقرأ فى الحفلات التى يدعى فيها بعض الأجانب . وهكذا يجد الطالب دائماً هدفاً إجتماعياً شائقاً يؤكد له أهمية التكرار والحفظ واستعمال اللغة كنشاط اجتماعى . وينبغى أن أشير أيضاً إلى نادى اللغة الإنجليزية ، وفيه تسمع الإذاعات الأجنبية وتقرأ الصحف الإنجليزية وتعقد بعض المناظرات ، وتعار القصص والروايات وتعطى هدايا وجوائز لمن يقرأ أكبر عدد من القصص الشائقة ويقدم تقرير عن كل قصة يناقشها الطلبة ، كما تقوم بعض المباريات فى الشطرنج وغيره من الألعاب بشرط أن تستعمل اللغة الإنجليزية استعمالا صحيحاً .

هذه الطرق السابقة توضح لنا الاتجاه الحديث القائم على أن اللغة نشاط اجتماعى ومهارة تكتسب عن طريق الخبرة ، ولا بد أن تكون الكتب ملائمة والمفردات اللغوية مرتبة ترتيباً سيكولوجياً ، من حيث الأهمية والدوران Frequency والاستعمال use والواقعية ، ومن المعروف أن هناك أبحاثاً قيمة فى هذا السبيل

قام بها Thorndike و West الذى تتبع طريقته القرائية فى مصر .
على أن أشهر الطرق فى هذه الناحية هى تلك المسماة باللغة الإنجليزية الأساسية Basic English التى ابتكرها العالمان المشهوران C. K. Ogden ، J. A. Richards معتمدين على مجموعة الألفاظ الأساسية التى لا تزيد على ٨٥٠ كلمة، وقد شملت هذه اللغة الإنجيل وبعض روايات شكسبير وكثيراً من الكتب الحديثة .

على أنه من الخطأ أن ننساق مع التيار الحديث فى تعلم اللغات انسياقاً ساذجاً ، لأن هذه الطرق جميعاً وإن كانت تؤكد فكرة اللغة كمهارة ونشاط تهمل النحو والقواعد اللغوية إهمالا تاماً ، وتنظر إليها نظرة احتقار وسخرية شديدين . ولا شك أن مثل هذا الاتجاه كان لا بد منه فى بادئ الأمر لمحاربة الأجيال المتعاقبة بتقاليدها المتزمتة ، ولكنه سرعان ما اتضح أنه ليس من الحكمة إهمال القواعد اللغوية والترجمة والناحية التقنينية إهمالا تاماً ، فإذا عدنا إلى التشبيه الأول أمكننا القول بأن الذى يتعلم السباحة ينتفع كثيراً من بعض الإرشادات المنظمة التى يعطيها إياه مدربه والتى تعبر عن خبرات كثيرة وملاحظات شتى ، وكذلك الذى يتعلم الموسيقى يحتاج إلى فهم بعض القواعد التى تمثل خبرات سابقة قد تبلورت ، على أنه يستحيل أن يوافق إنسان على أن هذه القواعد فى ذاتها هى السباحة أو الموسيقى مثلا .

لذلك نرى أن اتجاه العالم اللغوى السويسرى de Saussure أقرب الاتجاهات إلى الصواب وأكثرها اتزاناً وحكمة فهو يقول فى كتابه الذى يعد دستور تعليم اللغات الحية Cours de Lidguistique Generale أن اللغة نشاط اجتماعى activity ومن الخطر أن نهمل التقنين اللغوى code ، فهذه الناحية التقنينية التى تتمثل فى القواميس والقواعد اللغوية من نحو وصرف تعتبر جانباً مكملا وعاملا مساعداً لسرعة اكتساب الخبرة اللغوية وللوصول إلى الطلاقة والدقة فى التعبير ؛ وهى صفات الحاسة اللغوية التى لا يمكن اكتسابها إلا بالخبرة المتواصلة وبناء عادات لغوية سليمة بالاستعمال المستمر والتكرار الشائق

والعبرة ليست بتعليم القواعد اللغوية على أنها معلومات تدرس ويمتحن فيها الطالب ، وهو ما يحدث فى كثير من المدارس المصرية وغيرها ولكن المهم أن تدرس القاعدة لتسهل الاستعمال اللغوى ، فما هى إلا عامل مساعد لتيسير اكتساب المهارة اللغوية وبناء العادات الصحيحة ، فلا يكون تعلم النحو والصرف

من الكتب المأثورة القديمة مثل كتب Ben Jonsan ، Murry ، Lundley وإنما تعطى هذه القواعد فى مناسباتها ، وهنا يظهر فن المعلم نفسه بحيث لا يقحم النحو إقحاماً فيفسد كل شيء ، وإنما يقدمه بذكاء ولباقة لخدمة النشاط اللغوى ولتثبيت الخبرة اللغوية العملية .

على أن الطريقة الناجحة فى هذه الناحية تعتمد أكثر ما تعتمد على القياس والإدراك العام لتركيب الجملة أو العبارة ، دون تحليل منطقى لها ، فتؤخذ جمل أساسية كنماذج يستعملها الطالب ويبنى على أساسها جملا جديدة ، وهذه الطريقة تجعل التقدم اللغوى شائقاً ومؤكداً . ولنضرب مثلا بالجملة التالية :

John / is / sleeping

فقياساً عليها يمكن أن تستعمل

Mary / is / playing

وكذلك Mother / is / cooking

وهكذا يزداد القياس على أساس النموذج اللغوى الأول .

وقد يبدو لأول وهلة أن هذه الطريقة محددة ولكن الواقع أنها تتسع للنشاط اللغوى اتساعاً كبيراً وشائقاً . فهذه النماذج الخمسة مثلا :

My / father / arrives in / Cairo / to-day.

Your / mother / departed from / Tanta / yesterday.

His / uncle / has sailed for / Europe / recently.

Her / aunt / had travelled in / England / previously.

Our / sister / will motor through / France / next summer.

يمكن أن يبنى بالقياس على كل نموذج لغوى عدد كبير من الجمل الصحيحة .

وباختصار ينبغى أن ندرك الحقيقة الأساسية ، وهى أن اللغة نشاط اجتماعى ومهارة عملية لا يمكن اكتسابها كما نفعل فى معظم الأحيان بتدريس الملخصات والشروح أو ملخص القواعد فى هذه اللغة أو تلك ، فليست المشكلة « فهم » معلومات وإنما هى تكوين مجموعة كبيرة جديدة من العادات اللغوية ، وذلك لا يتأتى إلا بالاستعمال والخبرة الطويلة المستمرة بمساعدة المختصين ، إذ الخطر كل الخطر فى تكوين عادات خاطئة ، ومن المعروف أن اقتلاع

العادات أصعب بكثير من تكوينها . أما إذا أصررنا رغم كل ذلك على تدريس قواعد اللغة ومعلومات نحوية وأخرى صرفية لنختبر فيها الطلبة فحسب ، فإننا نذهب مذهب أولئك الذين يشترون الكتب المعروفة ذات العناوين الضخمة « تعلم الإنجليزية في أربعين يوماً » أو « الفرنسية في شهرين بدون معلم »

الحياة الاجتماعية والنشاط الحر

للأستاذ محمد حامد الأفندى
مدرس بالمعهد العالى للتربية البدنية

ليست الفلسفة التربوية التى تقوم عليها الحياة الاجتماعية والنشاط الحر بالمدرسة الناهضة فى العصر الحديث حديثة ، ولكنها قديمة قدم الإنسان على وجه البسيطة . فلقد بدأت التربية عن طريق النشاط فى خبرات الإنسان الأولى منذ آلاف السنين ؛ ثم نمت أخيراً كاتجاهات حديثة فى تربية النشء .

وقد أكدت التربية الحديثة أهمية العمل والممارسة فكانت الفلسفة الحديثة هى أن التربية ليست الاستعداد للحياة ولكنها الحياة بعينها — وهذه حقيقة وجدت بوجود الإنسان فيما قبل التاريخ ، وكانت أساس خطته فى التدريب .

ولقد بدأت عناية المدرسة المصرية بالحياة الاجتماعية والنشاط الحر منذ حوالى ربع قرن ، وأخذت وزارة المعارف تنشىء على مر الأيام مراقبات وإدارات خاصة للنشاط . ولكن النشاط لا يكفى لتنشئة التلاميذ تنشئة سليمة إلا إذا وجه توجيهاً صحيحاً ، قائماً على الدراسة والفهم الحق لحاجات النشء وحاجات المجتمع فالنشاط كان موجوداً قبل التفات وزارة المعارف إليه ، ثم هو لا يزال موجوداً فى كل مكان فيه صبيان . إننا نسمع المدرس فى المدرسة يقول « عندنا اليوم نشاط » فهل هذا النشاط وحدة قائمة بذاتها ، منفصلة عن النشاط داخل حجرة الدراسة أم أنه مرتبط به أشد الارتباط ؟ لقد ترتب على ذيوع بعض الاصطلاحات التى أطلقت على هذا النشاط ، كالنشاط المدرسى والنشاط خارج المنهاج . أن أخطأ البعض فهم حقيقته . إنه فى الواقع جزء لا يتجزأ من المنهاج ، فالمنهاج بمعناه الكامل يتضمن نواحى النشاط داخل حجرة الدراسة وخارجها . وإذا كان لا بد من إيجاد تفرقة بين هذين النوعين من النشاط ، فإن النوع الأخير يتميز بالحرية من حيث اختيار الطالب لنواحيه المتعددة ، وتحمل العبء الأكبر من تنظيمه وإدارته . فالتلاميذ يستجيبون بكل حواسهم إلى نشاطهم الحر .

فهم يجتمعون بمحض رغبتهم لعمل شيء ما ، وهم يتحدون فى الغرض الذى يدفعهم إلى أداء هذا العمل . ومن هنا تبدو أهميته ، أما ما عدا ذلك من التفرقة فهو لا يستند إلى سبب ، ولا يقوم على أساس ولا يعنى سوى أن هناك مدرستين فى مبنى واحد ، إحداهما تختص بنواحى نشاط المنهاج ، وأخرى تختص بنواحى النشاط خارجه . وإدراك أن كلا النشاطين متداخلان مرتبطان ارتباطاً وثيقاً ، يعنى أن كلا منهما يسهم فى تحقيق أغراض الآخر ، فهدفهما مشترك والغاية الكبرى منهما واحدة .

وتحقق الحياة الاجتماعية والنشاط الحر بالمدرسة أغراضاً عديدة يمكن تلخيصها فى الأهداف الخمسة التالية .

أولا : مساعدة التلميذ فى فهم العلاقات الاجتماعية المنشودة وممارستها . فالإنسان لا يعيش بمفرده بل يعمل ويلعب مع آخرين ، ولذلك يجب أن يزن مصالحه بميزان الالتزامات التى تفرضها عليه تلك الحياة الاجتماعية . وقد أدركت المدرسة الحديثة أهمية ذلك وتحققت من الحاجة إلى تدريب التلميذ على الانسجام فى بيئته الاجتماعية ، فاستخدمت طرق المشروعات وما إليها من أنواع النشاط التى تتميز بوجود العلاقات التعاونية . غير أن إعداد التلميذ إعداداً اجتماعياً عن طريق نشاط حجرة الدراسة ليس بالأمر اليسير ، فطبيعة أعمالها كثيراً ما تتسم بالشكلية والفردية ويكون التلميذ فيها مسئولا عن كتبه وأدواته وعن الامتحان لصالح شخصه لا لصالح الجماعة .

أما فى نواحى النشاط الحر فإن التلميذ لا يعمل لصالحه فحسب ، بل يعمل لصالح الجماعة فى نفس الوقت ، فهو كعضو فى فريق كرة القدم ، أو الموسيقى أو التمثيل ، مثلا ، يجب عليه أن ينتج وإلا فإن جماعته ستعانى نتيجة فتوره وتقاعده . فالاهتمام موجه أولا إلى نجاح الجماعة ، وهذا النجاح قائم على المجهود الفردي الذى يقوم على التعاون والخدمة العامة . هذا فضلا عن أن الجماعة وحدها ، لا المدرس أو الطالب ، هى التى تضع المستويات وتصدر الأحكام .

وليس الغرض من مساعدة التلميذ فى فهم العلاقات الاجتماعية المنشودة وممارستها إعداده للحياة المستقبلة فحسب ، ولكنا نهدف فى نفس الوقت إلى توفير فرص الحياة الاجتماعية الحاضرة للتلميذ ، فهى غاية فى حد ذاتها بصرف النظر عن قيمتها فى إعدادها التلميذ للحياة المستقبلة ، فللتلميذ ميول وحاجات

ونزعات إن لم تشبع وتوجه التوجيه السليم الصحيح فى المدرسة ، فإن التلميذ يسعى لإشباعها خارج جدران المدرسة بأساليب قد تكون منحرفة فتؤدى إلى الضرر به وبالمجتمع .

ثانياً : التدريب على المساهمة فى الحياة الديموقراطية :

والعلاقة وطيدة بين هذا الغرض والغرض المتقدم ، فالمواطن الصالح هو الهدف الأسمى للتربية ، فعلى المدرسة أن تقوم بإعداد التلميذ للحياة الديموقراطية . وهنا أيضاً نجد أن نشاط حجرة الدراسة قد لا يسمح بتحقيق هذا الهدف تحقيقاً تاماً ، خصوصاً إذا كان معظم هذا النشاط موجهاً إلى المعارف ولا يسمح إلا بقليل من الممارسة .

أما برامج النشاط الحر فتتيح الفرص للتدريب على ذلك داخل ديموقراطيات صغيرة ولكنها حقيقية ، فالتلميذ كعضو فى جماعة تتجه نفسه إلى الخدمة العامة ، وهو يشعر ، ويفكر ، ويعمل ، ويستجيب ، ويبذل كل ما يستطيع من جهد ، كما لو كان عضواً فى المجتمع الديموقراطى الكبير تماماً .

وفى هذا النشاط الحر تتهيأ الفرص التى تسمح للتلميذ بتنمية العادات وأساليب السلوك التى تتطلبها التبعية والقيادة . غير أنه يجب ألا يزيد الاهتمام بالقيادة على الاهتمام بالتبعية ، بل يجب أن تعطى التبعية الصالحة جزءاً أكبر من تفكيرنا ، لأنها تحدد إلى درجة كبيرة صفة القيادة .

ثالثاً : اكتشاف الميول والاستعدادات الفردية الصالحة وتنميتها :

التلميذ مجموعة من الاستعدادات العقلية والجسمية والاجتماعية والروحية والانفعالية والمهنية يجب الكشف عنها والعمل على تنميتها إن أردنا تحقيق الشخصية المتكاملة . وتكتشف وتنمى بعض الاستعدادات وخاصة العقلية منها خلال النشاط داخل حجرة الدراسة ، أما الاستعدادات الأخرى فقد لا تكتشف ولا تنمو خلال هذا المجال لضيقه .

أما النشاط الحر فيهيء فرصاً متعددة . للكشف عن هذه الاستعدادات والميول وتنميتها .

فاشتراك التلميذ فى النشاط الحر يحقق له الراحة من أعمال حجرة الدراسة ، ويزيد من ميله إلى المدرسة وحياتها ، ويدفعه إلى بذل الجهد فى عمله ، فمن يعمل شيئاً لمدرسته ، كمن يسهم فى إعداد المجلة ، أو يقوم بتنظيم اجتماع ، أو يشرف على إعداد ملعب ، فإن رغبته تزداد إلى هذه النواحى من النشاط لأنها تحقق ذاته وتصبح جزءاً حياً من نفسه .

رابعاً : تنمية الروح المدرسية :

إن نواحى النشاط الحر كالاجتماعات العامة والمعارض والمسابقات والمباريات والتمثيليات والحفلات الرياضية تتجمع عناصرها بعضها مع بعض لأهداف ورغبات عامة ، ويصبح الطالب فيها ممثلا خاصاً لجزء أو ناحية من نواحى الحياة المدرسية .

ولا تقتصر قيمة هذه الروح على المدرسة أو الطالب بل هى لازمة حتما لتقدم أى نوع من أنواع المجتمعات .

ويقوم برنامج الحياة الاجتماعية والنشاط بالمدرسة على مبادئ أساسية ، وأى اضطراب يحدث فى مراعاة تلك المبادىء يؤثر فى أداء وظيفته . وهذه المبادئ الأساسية واحدة فى جميع المدارس ، ولكنها تختلف فى التفاصيل . وسنبسطها فيما يلى ونبين المشكلات التى تعترض تطبيقها فى المدرسة المصرية .

أولا : يجب أن يوفر البرنامج بيئة ديموقراطية فهل تتوفر البيئة الديموقراطية فى المدرسة المصرية ؟

إنك تلمس سوء فهم المدرسة لمسئوليتها الاجتماعية ففى الحفل التمثيلى نجد مناظر مستأجرة من الخارج ، والكثرة من أفراد الفرقة الموسيقية مستأجرة من الخارج كذلك ، وإذا جلنا بالمعرض المدرسى وجدنا الكثير من الإنتاج من صنع المدرسين أو العمال ، كما أننا نلمس ضعفاً شديداً فى العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسى وجماعاته المختلفة ، فالتعاون مفقود أو ضعيف فى حياة هذا المجتمع ،

والحياة اليومية بهذه المدرسة ، محكومة إلى درجة كبيرة بمنشورات من ديوان الوزارة أو المنطقة ، فيحرم التلاميذ من حق إبداء الرأى والتعاون فى وضع دستور

حياتهم وحل مشكلاتهم ، فيؤدى ذلك إلى تربية نفوس متمردة ميالة إلى الاعتداء كما يتجلى بوضوح فى الرحلات المدرسية والمباريات الرياضية العامة ، حتى أصبحت هذه النواحى من النشاط ميداناً لاعتداء الطلبة على الحقوق ، والعبث بالحريات ، والإخلال بالنظام .

ولقد أصدر وزير المعارف الحالى من القرارات ما يكفل للمدرسة حريتها ، وإنا لنأمل أن يؤدى تنفيذ تلك القرارات إلى الغاية المنشودة .

ومن المبادئ أن تكون فرص الاشتراك فى البرنامج غير مقيدة فلا يجوز قصر الاشتراك فى النشاط الحر على فئات خاصة من التلاميذ .

على أن من اللازم فى بعض الأحيان تحديد الاشتراك فى نواحى النشاط لضعف الاستعداد المادى بالمدرسة أو لضعف ميل الطالب ، أما ما عدا ذلك من الأسباب فإنه يتنافى مع الغرض من البرنامج . وليس هناك على وجه العموم من الأسباب ما يدعو الى تحديد اشتراك الطالب فى نواحى النشاط الحر أكثر من تلك التى تحدد اشتراكه داخل حجرة الدراسة . ولذا يجب أن تتعدد وتتنوع نواحى النشاط وأن يكون شعارنا فى ذلك « كل طالب فى نشاط مجد » .

ويجب أن تتوافر للمدرس القدرة على التوجيه فلا تسند مسئوليات النشاط الحر إلى جميع المدرسين من غير نظر إلى كفايتهم ومؤهلاتهم الشخصية بل يجب أن تسند إلى المدرسين المتحمسين للنشاط المهنى ، الذين يستطيعون توجيهه بنجاح .

ويوجد بعض من هؤلاء المدرسين فى كل مدرسة . وإذا أردنا لهم التقدم فى عملهم ، فاننا نشجعهم ونقدر عملهم ونمدهم بالمعدات والأدوات اللازمة كما نعمل على الاستفادة منهم فى توجيه ومساعدة قادة نواحى النشاط الأخرى الذين فى حاجة إلى ذلك . ولكى ينجح هؤلاء المدرسون فى القيام بهذه المسئوليات يجب أن نخفف عن كواهلهم بعضاً من الحصص فى مقابل قيامهم بهذه التبعات .

ولا تقل الحاجة الى التوجيه الفنى فى نواحى النشاط الحر عنها فى نواحى نشاط حجرة الدراسة ، ويتلخص هذا التوجيه الفنى فى :

(ا) تحليل ميول التلميذ فكثيراً ما يكون ميل التلميذ مبنياً على ميله إلى المدرس الذى يشرف على ناحية النشاط ، أو يكون مبنيًّا على ميله إلى زملائه من

التلاميذ المشتركين فى النشاط ، أو على مناسبة فترة الاجتماع له أو على ضغط الوالدين ، وما إلى ذلك من الأسباب الكثيرة ولذا يجب على المدرس أن يحدد أهم هذه العوامل ويعمل على تقوية ميل التلميذ الى النشاط نفسه واتساع خبرته فيه .

(ب) مساعدة التلميذ على التقدم والنجاح فى نشاطه :· فتقدم التلميذ ونجاحه فى نشاطه من الأهمية بمكان ، إذ أن هوايته لهذا النشاط واستمرار ممارسته له طوال حياته الدراسية وما بعدها ، يتوقف الى حد كبير على مقدار تقدم التلميذ ونجاحه فى نشاطه . أما فشله فيؤدى إلى تكوين اتجاه سلبى (Distaste) نحو هذا النشاط فلا يقبل عليه .

(جـ) إجراء أى تعديل تدعو إليه الحاجة فإذا تحقق المدرس من عدم استطاعة التلميذ التقدم فى ناحية نشاطه فانه يجب أن يساعده فى اختيار ناحية أخرى يتمكن فيها من تحقيق هذا التقدم .

ومن المشكلات البارزة فى مدارسنا أن النشاط يدور فى كل منها بصورة واحدة متكررة ، من حيث التنظيم ، والمادة ، والطريقة ، مع أنها تختلف من حيث إمكانياتها وطبيعة بيئتها ، مما لا يحقق الأهداف التربوية للبرنامج . ولذا يجب أن يقوم كل ما يتصل بالبرنامج من تنظيم ، وتوجيه ، ومادة على دراسة مستمرة ليتسنى تغيير البرنامج مع التغير المستمر بالمدرسة من عام الى آخر .

ويجب أن ترتبط برامج النشاط الحر ببرامج نشاط حجرة الدراسة بأن تكون الرحلات مثلا امتدادا لدروس التاريخ والجغرافيا وأن تكون نواحى النشاط فى جمعيات الخطابة والتمثيل امتداداً لدروس اللغة العربية وهكذا . وهذا الجانب مع الأسف ضعيف فى مدارسنا .

وينبغى أن نعمل على تنوير أذهان المجتمع بصفة مستمرة إذا أردنا لحياة النشاط نمواً وازدهاراً. فكثيراً ما يمنع أولياء الأمور أبناءهم من الاشتراك فى النشاط لجهلهم فائدته .

ويجب أن تتناسب ثمرة النشاط مع ما يستغرقه من وقت ، وما نبذله فى سبيله من مال وجهد . ولذا يجب تقويمه على أساس آثاره الحاضرة والماضية . ومما لا شك فيه أن هذا التقويم أمر عسير نظراً لتميز طبيعة النتائج بعدم الوضوح. وبالرغم من ذلك فإن استخدام أي وسيلة من وسائل التقويم حتى ولو كانت إبداء الرأى الشخصى لمن له صلة بالبرنامج ، كالتلاميذ الحاليين ، والتلاميذ

السابقين ، والمدرسين ، والآباء ، يساعد فى الوقوف على مواطن الضعف .

ويجب على الوزارة أن تقوم بمد المدارس بجميع الأدوات والخامات ، اللازمة للنشاط .

وليس هناك من الأسباب ما يدعو إلى عدم توفير هذه الوسائل المادية .

ومن صدق القول ، أنه كما يكون الناظر تكون الحياة الاجتماعية والنشاط الحر بالمدرسة ، فإذا لم يكن مؤمناً بالمبادىء والأفكار التربوية الحديثة ، أو إذا كان لا يؤمن ببرنامج متزن منسجم ، أو كان يهمل اختيار مدرس النشاط أو كان يشجع هذا النشاط اسماً لا فعلا ، مظهراً لا جوهراً ، فإنه يؤثر فى حياة المدرسة تأثيراً ضاراً .

التربية لتحقيق التعاون العالمى

للدكتور أبو الفتوح رضوان ، والدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

وجهت هيئة اليونسكو إلى وزارة المعارف المصرية دعوة لإرسال مندوبين عنها للاشتراك فى حلقة الدراسات التى أقامتها الهيئة فى هولندا فى شهر أغسطس عام ١٩٥٢ ، لبحث فكرة التربية لتحقيق التعاون العالمى . وقد مثل الكاتبان وزارة المعارف وجامعة إبراهيم فى هذه الحلقة التى اشترك فيها ثلاثة وستون عضواً يمثلون ستا وعشرين دولة ، كما اشتركت ست هيئات دولية ، من بينها هيئة الأمم المتحدة ، والاتحاد الدولى لجمعيات المعلمين ، ورابطة التربية الحديثة .

وهذا تقرير قدمه الأستاذان الدكتور أبو الفتوح رضوان والدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم اللذان اشتركا فى حلقة الدراسات الخاصة بالتربية لتحقيق التعاون العالمى فى ضوء مبادئ إعلان حقوق الإنسان .

تاريخ الحلقة :

أقيمت هذه الحلقة بناء على قرارين سابقين لهيئة اليونسكو : أما الأول فهو القرار رقم ٩ — ٢١٦١ لسنة ١٩٥١ الذى خول للمدير العام للهيئة أن يعد برنامجاً :

« لنشر طرق التربية التى تؤدى إلى فهم الناشئين لحقوق الإنسان ، والقدرة على ممارسة هذه الحقوق ، وذلك بإقامة حلقة دراسات تعقد فى سنة ١٩٥٢ لبحث طرق تعليم هذه الحقوق . »

أما القرار الثانى فهو رقم ١ — ٣٣٢ للمؤتمر العام السادس لليونسكو الذى حددت فيه طبيعة هذه الحلقة كما يلى :

« تنظم حلقة دراسات لمدرسى المدارس الابتدائية والثانوية وأعضاء هيئات التدريس فى معاهد المعلمين وكلياتهم ، لبحث طرق التربية والتعليم التى تقوم على النشاط ، وكيفية استغلالها فى بث روح التعاون العالمى فى ضوء المبادئ التى اشتمل عليها إعلان حقوق الإنسان » .

أهداف الحلقة :

كانت المشكلة التى وضعت أمام الأعضاء المشتركين فى الحلقة هى :

« ماطرق التربية التى تساعد على تنشئة المواطنين الذين يقومون بواجباتهم المدنية . ويمارسون حقوقهم على أحسن وجه يستطيعون ، بحيث يراعى كل منهم حقوق الآخرين . فى مجتمع يفهم روح الجماعة من ناحية ، وروح التعاون العالمى من ناحية أخرى » .

ولقد أوجب البحث فى هذه المشكلة أن فى دستور هيئة اليونسكو مادة تنص على أن تشجع الهيئة باستمرار التربية الشعبية ، بواسطة اقتراح طرق التربية التى تؤدى إلى إعداد نابتة العالم إعداداً يساعدهم على الاضطلاع بالمسئوليات التى يتطلبها ما يتمتعون به من حرية .

فهدف الحلقة إذن — هو تقرير طرق التربية والتعليم التى تقوم على نشاط التلميذ وفاعليته واشتراكه فى حياة المدرسة والبيئة ، بدرجة تجعله يهضم المعلومات ، ويكتسب المهارات اللازمة لنموه كمواطن يعرف حقوقه وواجباته . ويعرف كيف يمارسها فى المجتمعين القومى والعالمى ، ويتصل بهذا دراسة إعلان حقوق الإنسان دراسة تؤدى إلى فهم كامل لأهمية القانون والنظام كعامل أساسى فى تقرير الحريات وحمايتها . والاقتناع بضرورة الاشتراك فى حياة الجماعة ، مع احترام الحقوق والواجبات التى قررها هذا الإعلان . ثم معرفة الفرق بين الحكومة التى تقوم على رضا المحكومين وبين الحكومة الاستبدادية التى تقوم على القسر والقهر .

وقد أصدرت منظمة الأمم المتحدة إعلان حقوق الإنسان فى ١٠ ديسمبر سنة ١٩٤٨ ، وهى أول وثيقة من نوعها ذات صبغة دولية . وقد أتت نتيجة لتيقظ الضمير العالمى واعترافه بأهمية الفرد وحقه فى العدل والحرية والكرامة . وقد قررت المساواة فى هذه الحقوق بين جميع الأفراد وجميع الأمم ، فلا تفرق فيها بين الأفراد على أساس الدين أو اللون أو النوع ، ولا بين الدول على أساس القوة والمركز الدولى . ثم هى لم تقتصر على الحقوق المدنية والسياسية ، بل تعدتها إلى الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ، وكلها حقوق جديرة بالاعتراف بها .

ومع أن الدول وافقت على هذه الوثيقة إلا أنه لا توجد هيئة تنفيذية أو تشريعية لضمان هذه الحقوق ، بل أن قوانين كل دولة تقرر مقدار الحقوق التى

يتمتع بها مواطنوها . فموافقة الحكومات على هذه الضمانات لا تقيدها بها قانوناً ، مما أبرز أهمية التربية فى هذا الشأن ، حتى يصبح التقيد بالحقوق والواجبات نابعاً من نفوس المواطنين ، فلا تكون الحقوق ممنوحة لهم ، ولا يكون الواحد مكرهاً على القيام بالواجبات .

نظام العمل فى الحلقة :

رأى أعضاء الحلقة أن ينقسموا إلى ثلاث لجان ، تقوم كل منها بدراسة الموضوع فيما يختص بمرحلة من مراحل نمو الفرد . وكانت اللجان على الوجه الآتى :

اللجنة الأولى : واختصت بدراسة كيفية تحقيق الأهداف السابقة فى حالة الأطفال إلى سن الثانية عشرة . وكان عدد أعضاء هذه اللجنة أربعة عشر عضواً يمثلون ثلاث عشرة دولة .

اللجنة الثانية : واختصت بدراسة كيفية تحقيق أهداف الحلقة فى حالة الأطفال من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة .

وكان عدد أعضاء هذه اللجنة ثمانية عشر عضوا يمثلون ست عشرة دولة .

اللجنة الثالثة : واختصت بدراسة كيفية تحقيق أهداف الحلقة فى حالة المراهقين من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة . وكان عدد أعضائها واحدا وثلاثين عضواً يمثلون ثمانى عشرة دولة .

وقد انضممنا لعضوية هذه اللجنة الثالثة ، نظراً لأنها وثيقة الصلة بعملنا كمدرسين بمعهد التربية ، ولكننا لم نهمل عمل اللجنتين الأخريين ، إذ تتبعناه تتبعاً دقيقاً بالحضور والقراءة والاتصال الشخصى . ومع ذلك فقد كانت مصر ممثلة فى اللجنة الثانية بعضو ثالث ، هو حضرة الأستاذ مصطفى فهمى المدرس بوزارة المعارف .

وفيما يلى خلاصة لمناقشات كل لجنة على حدة .

اللجنة الأولى :

تناولت هذه اللجنة مناقشة الموضوعات الآتية :

١ — التربية الأولى للأطفال فى الأسرة ومدرسة الحضانة .

٢ — التنظيم المدرسى وطرق التدريس فى المدرسة الابتدائية .

٣ — الدور الذى يلعبه المدرس .

٤ — مدى إمكان تدريس نص إعلان حقوق الإنسان فى هذه المرحلة .

أما أهمية التربية الأولى للأطفال فى الأسرة ومدرسة الحضانة فتتضح من أن العادات التى تتكون فى الطفولة المبكرة يكون لها أثر كبير فى حياة الفرد المستقبلة ، إذ تؤثر تأثيراً حسناً أو سيئاً فى اتجاهه العام نحو مفهومات الحقوق والواجبات التى يكونها فى المستقبل .

والأسرة تضع أول أساس للتدريب على تبادل المساعدة والإحسان والتسامح وفهم حقوق الفرد بالنسبة للآخرين ، ومن وظائفها أيضاً أن تعمل على تحقيق النمو المتكامل لشخصية الفرد ، ولكن بما أنه يصعب أحياناً تنظيم بيئة الأسرة تنظيما يشبع تماماً حاجة الطفل إلى النمو الاجتماعى ، فقد حللت اللجنة الانحرافات التى قد تحدث فى نمو الشخصية نتيجة تدخل الكبار تدخلا غير سليم ، واقترحت ضرورة التدريب التربوى للوالدين ، كما بحثت الوسائل العملية لحل هذه المشكلة. وقد رأت اللجنة أيضاً أن تتعاون مع الأسرة مدرسة الحضانة كبيئة معدة إعداداً حكيما تكمل أو تصحح عمل البيئة المنزلية بحيث تغرس عند الطفل بذور فكرة الحق والواجب ، وفى مدرسة الحضانة يكون أول اندماج للطفل فى بيئة اجتماعية كبيرة نسبياً ويمهد الطريق لكل اندماج اجتماعى فى المستقبل . ومعنى ذلك أن مهمة مدرسة الحضانة تكون مساعدة الطفل على أن ينمو عن طريق النشاط والمشاركة الفعلية نمواً طبيعياً فيه حرية وسعادة تحت إشراف فنى قلما يتيسر فى المنزل .

أما عن المدرسة الابتدائية فقد اقترحت اللجنة بعض الاقتراحات التى تساعد على تحقيق أهداف الحلقة فى هذه المرحلة من النمو . وتتلخص هذه الاقتراحات فيما يلى :

١ — أن تنظم المدرسة بحيث تصبح مجتمعاً يشعر الطفل بسلسلة من الروابط بينه وبين غيره عن طريق نظام كنظام الأسرة المدرسية ، وجماعات الهوايات المختلفة ، وتنظيم الفصل على أساس تعاونى .

٢ — فى مثل هذا الجو يسهل التدريب العملى على الحياة الاجتماعية الديمقراطية ، فتنمو فى الطفل الفضائل المدنية الأساسية ، والإحساس بقيمة النفس واحترام حرية الآخرين والتضامن والشعور بالمسئولية ، وتضحية بعض المصلحة الشخصية من أجل الصالح العام وغير ذلك .

٣— أن يقترن ذلك بتوجيه المدرس للتلاميذ توجيهاً قائماً على فهمه لمقومات شخصية كل منهم ، بحيث يستطيع أن ينمى القدرات المناسبة لكل وأن يصحح الانحرافات .

٤ — اشتراك التلاميذ فى خدمات اجتماعية بسيطة مناسبة فى المدرسة وفى بيئتها بشكل يشعرهم بالمسئولية ويعودهم الاضطلاع بها . على أن يتسع هذا الاشتراك قرب نهاية المدرسة الابتدائية اتساعاً يدعم أسس الشعور بعلاقة التلميذ بأسرته ، وبسكان بلدته وبوطنه ، وقد يبدأ شعوره ببعض الروابط العالمية البسيطة وراء حدود الوطن .

أما الدور الذى يلعبه المدرس فقد اعتمدت اللجنة فى دراسته على المقترحات التى قدمتها حلقة الدراسات التى عقدت فى سنة ١٩٤٨ . وقد وجدت أن أنسب نوع من المدرسين لتحقيق الأهداف التى تنشدها هو ذلك المدرس الذى يفهم حقوقه وواجباته كمواطن وكعضو فى المجتمع الإنسانى عامة ، ويقوم باتصالات وثيقة فى حياة المجتمع القومى ، ويكتسب فى ذلك خبرة واسعة ، وتصبح له عقيدة راسخة فى طريقة الحياة السليمة ، إذ أن فاقد هذه الروح لا يستطيع أن يغرسها فى تلاميذه . وقد ساق هذا اللجنة إلى أن تقرر أهمية معاهد إعداد المعلمين فى غرس هذه الروح إذ من الواضح أن النظم المختلفة للتربية تتطلب نظماً مختلفة فى إعداد المدرسين . ومهما تكن طبيعة هذه المعاهد فإنها يجب أن تكون مجتمعات حية تهيئ فرصاً للنمو فى جو ديمقراطى صحيح ، يعطى مدرس المستقبل أوسع الفرص لتكوين الثقة بالنفس واحترام الذات والتعبير عن هذا كله بأسلوب من التمسك بالحقوق والقيام بالواجبات . ويجب أن يكون الهدف الأسمى فى هذه المعاهد تكوين الاتجاهات المهنية السليمة نحو الأطفال والزملاء والمجتمع عامة . كما يجب أن تعطى كل فرصة وكل تشجيع للمدرس ليزيد من تربية نفسه فى الشئون العالمية وأن يستمتع بحرية مهنية واقتصادية كافية لمثل هذه الحياة .

أما مدى إمكان تدريس حقوق الإنسان كما وردت فى إعلان منظمة الأمم المتحدة فقد رأت اللجنة أنه لا يمكن تدريس نص إعلان هذه الحقوق كما هو لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، ومع ذلك يمكن تفهيم هؤلاء التلاميذ الروح العامة فى هذا الإعلان ، وهى أن كل الناس يولدون أحراراً متساوين فى الكرامة والحقوق ، فلا يوجد تمييز بين فرد وفرد ، أو بين قوم وقوم ، على أساس اختلاف

اللون أو النوع أو الجنس أو اللغة أو الدين أو المركز الاجتماعى والاقتصادى . وعلاوة على ذلك يمكن أن تدرس أجزاء إعلان حقوق الإنسان التى تتصل بالنواحى الآتية على أن تكون الدراسة عامة بسيطة :

(ا) الحريات الشخصية : حرية الفكر والتعبير والدين والعقيدة والحركة والاجتماع .

(ب) الحقوق المدنية : المساواة أمام القانون والحماية من الظلم والمساهمة فى الحياة السياسية والاجتماعية .

(ج) الحقوق الاقتصادية : حق العمل وحق الضمان الاقتصادى وحق المساهمة فى حياة المجتمع بما يتناسب مع القدرات الشخصية .

وهذا النوع من التعليم يتطلب إعداد مادة ملائمة ونظام لنشر هذه المادة وتوزيعها . أما عن المادة فتختلف أشكالها من الكتب إلى الأفلام والإذاعة والصور وغير ذلك . وإعداد هذه المادة يدخل فى مسئولية جميع المشتغلين بالتربية والتعليم من أفراد وهيئات . وهناك قواعد سيكلوجية وتربوية يجب أن تتوافر فيها وهى قواعد لا تخفى على هؤلاء جميعاً . أما نشر هذه المادة وتوزيعها فقد رأت اللجنة أن تقوم به هيئات دولية ومهنية مثل منظمة الأمم المتحدة ، وهيئة اليونسكو ، ومكتب العمل الدولى ، وهيئة الصحة الدولية ، وجمعيات المدرسين ، ووزارات المعارف والصحة ، ولجان العمل ، ومكاتب الاستعلامات ، وجمعيات القانون والصحافة والإذاعة ، وشركات الأفلام ودور النشر .

اللجنة الثانية

بحثت هذه اللجنة طرق تعليم حقوق الإنسان ، فى نطاق التربية التى ترمى إلى تحقيق فكرة التعاون العالمى ، لتلاميذ فى سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة . وقد وجدت اللجنة أن هناك ثلاثة عوامل أساسية تؤثر فى هذه التربية هى :

أولا : حالة العالم الذى نعيش فيه ، وهذا هو عالم الواقع .

ثانياً : الإعلان العالمى لحقوق الإنسان ، وهذا هو عالم المثل الأعلى .

ثالثاً : عالم الطفل فيما بين الثانية عشرة والخامسة عشرة ، وهو عالم يتميز بميزات خاصة .

وفى هذه العوامل ما يساعد المدرسين على تحقيق تلك الأهداف السابقة ، وفيها أيضاً ما قد يعرقل عملهم ويثبط هممهم .

أما عالم الواقع فيتمثل فى أحوال العالم الذى نعيش فيه فى الوقت الحاضر ، بما فيه من تنافس وصراع يوشك أن يجر البشرية إلى حرب عالمية ثالثة . وهناك على مسرح هذا العالم تطاحن بين مذاهب يختلف بعضها عن بعض فى تحديد الحقوق والواجبات . ومع ذلك أريد بإعلان حقوق الإنسان توحيد الحقوق والواجبات فى أنحاء العالم . ومن مستلزمات هذا الواقع أن تعمل التربية على خلق جيل من الشبان يتحلى بالصراحة والشجاعة الضروريتين لتقرير حقوق الإنسان وسط هذا الصراع .

أما عالم المثل الأعلى فيتمثل فى وثيقة حقوق الإنسان المحتوية على مقدمة وثلاثين مادة ، كتبها راشدون لراشدين : بعيدة عن فهم التلاميذ ، الذين يتراوح سنهم بين الثانية عشرة والخامسة عشرة . ولا شك فى أن ما اشتملت عليه هذه الوثيقة من مفهومات الحقوق الطبيعية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية يجب أن يترجم إلى خبرات مادية ملموسة تتمشى مع قدرات هؤلاء التلاميذ . وقد رأت اللجنة أن يعنى المدرسون كثيراً بمثل هذه الخبرات المادية الملموسة .

أما عالم الطفل فى هذه المرحلة فعالم له خصائصه التى لا تخلو من صعوبات. ففيه يكون الذكاء والتخيل وحب الاستطلاع والميل إلى المروءة والحساسية الاجتماعية ، ومحاولة مراعاة المثل العليا أكثر من المرحلة السابقة ، إلا أن الطفل فى هذه المرحلة يكون غير مستقر . فكثيراً ما يتهرب من تأثير المدرس فى حين تتنافس فى التأثير فيه الصحافة والإذاعة والسينما وبعض القراءات الرخيصة .

وفى ضوء هذه الظروف قررت اللجنة أن مهمة التربية فى هذه المرحلة ، من وجهة نظر حلقة الدراسات ، هى تدريب الطفل على ممارسة حقوق الإنسان والمطالبة بها . ولممارسة هذه الحقوق يجب على الطفل أن يعرفها ويتدرب عليها . وللمطالبة بهذه الحقوق يجب على الطفل أن يقدر الفرق بين الواقع والمثل الأعلى فى بلاده ، وفى المجتمع الدولى ، ثم يكون عقيدة فى ضرورة هذه الحقوق ؛ وشجاعة فى مراعاتها والإصرار عليها . هذا ويجب على الطفل أن يتيقن تماماً من أنه لا توجد حقوق بدون واجبات تتمشى معها . فمهمتنا — إذن — هى أن ننمى فى الطفل اهتماماً شديداً بمبادىء حقوق الإنسان ، حتى لا يقتصر الأمر فيها على مجرد الدعاية ، بل يكون الاهتمام مصحوباً بالممارسة والنقد . ولا بد من أن يفهم الأطفال أن الحقوق خليقة أن تضيع وتسلب ، إذا قصر الإنسان فى حمايتها والذود عنها .

أما طرق التعليم المؤدية إلى تحقيق هذه الأغراض فكثيرة ، وما يصلح منها لدولة قد لا يصلح لأخرى ، كما تتوقف هذه الطرق على أشياء كثيرة ، منها شخصية المدرس ، وروح المدرسة ، وطبيعة التلاميذ ، وما ينبغى لهيئة «اليونسكو» أن تتبنى طريقة بعينها ، وتحاول أن تفرضها على الجميع ، بل أن مهمتها تقف عند حد عرض الكثير من الطرق ، تاركة لكل دولة أن تختار منها ما يناسب ظروفها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتعليمية . ولعل أهم هذه الطرق ما يراعى تدريب التلاميذ على مبادىء الحرية فى مجتمع مدرسى ، يعنى بالمساواة واحترام الفرد ، ويغرس فيهم حب المجتمع والإخلاص ، ويتيح لهم فرصاً لتحمل المسئولية ويتدرج بهم إلى مسئولية أكبر .

على أى حال إن تعليم حقوق الإنسان للتلاميذ فى هذه المرحلة يمكن أن يسير وفق الخطوات الآتية :

١ — تعليم عرضى عن حقوق الإنسان ، متناثر فى المواد الدراسية المعروفة .

٢ — برنامج فى التربية الوطنية فى آخر سنة من التعليم الابتدائى وأول مرحلة التعليم الثانوى مضافاً إلى التعليم العرضى السابق . وفى رأى اللجنة أن من الممكن أن يمتد تدريس التربية الوطنية إلى بقية مراحل التعليم الثانوى .

٣ — استخدام طريقة النشاط بقدر المستطاع فى نطاق الحياة المدرسية أولا ، ليمهد ذلك للدخول فى المجال الأوسع الذى يشمل المجتمع المحلى ، ومنه إلى الإقليم المجاور ، ثم إلى الأمة عامة ، ثم من الأمة إلى المجتمع العالمى . وطريقة النشاط فعالة فى هذا الصدد ، إذ أن مفاهيم الحقوق أمور معنوية لا يحسن الطفل إدراكها ما لم تصغ فى صورة من الخبرات العملية التى تتخذ شكل الحرية والمساواة والعدل والأخوة والتضامن مجسمة فيما يلمسه التلميذ من العلاقات بينه وبين غيره فى حياته اليومية بالمدرسة وخارجها على قدر المستطاع . ويجب أن تنظم حول هذه الخبرات العملية مفاهيم مواد إعلان حقوق الإنسان . ولعل أنجع الوسائل لتقرير فكرة الحق والواجب فى ذهن التلميذ أن يعيش فى بيئة تقنعه بأن الفرد ليس وسيلة بل هو غاية .

٤ — أن يشعر الطفل باستمرار بأن حقاً معيناً لا يمكن أن يحترم إلا إذا قام الفرد بما يقابله من الواجب . كما يجب أن نبين للطفل كيف أنه فى الماضى والحاضر كان ولا يزال من الضرورى أن نكافح لنصرة حقوق الإنسان أو

الاحتفاظ بها ، كما يجب أن تساعد الطفل فى أن يعرف الشخصيات العظيمة التى قادت معارك هذا الكفاح . . . .

ويمكن أن يرتبط هذا كله بكافة المواد الدراسية ، فمواد الأخلاق والأدب والجغرافيا والتاريخ فيها مجال متسع لتوضيح أهمية التمسك بالحقوق والقيام بالواجبات التى تقابلها .

وقد أكدت هذه اللجنة ، كما أكدت سابقتها ، ضرورة العناية بإعداد المدرسين الذين يستطيعون القيام بهذه المهمة الصعبة . فيجب أن ينال المدرس تدريباً خلقياً ، وتدريباً فى القدرة لا على التحدث إلى الأطفال فحسب ، بل أيضاً فى القدرة على المساهمة بفهم فى أوجه النشاط المختلفة . إذ أن مهنة المدرس هى أن يساعد النشء على أن يلتمسوا مثلهم العليا فى حقوق الإنسان كما وافقت عليها الدول . ومهما قيل عن تعارض عالم الواقع وعالم المثل الأعلى فإن التوفيق بينهما عن طريق التربية أمر لا مناص منه ، إذ لا يوجد سلم حقيقى إلا إذا بنى على قيم إنسانية حقيقية تجعل النشء يشب مدافعاً عن حقوق الإنسان . ولا يتردد فى تقديم المساعدة التى يستطيعها إلى تلك الأمم التى تبحث عن مساعدة لتحمى حقها فى الحرية والعدل ضد الاعتداء .

اللجنة الثالثة

بحثت هذه اللجنة موضوع تعليم حقوق الإنسان ، والتدرب على ممارستها فى حالة النشء بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة . وقد قررت هذه اللجنة أن تتناول مناقشاتها المسائل الآتية :

١ — المراهق وعلاقته بالثقافة .

٢ — المراهق وخصائصه النفسية .

٣ — تربية المراهق مع العناية بإعلان حقوق الإنسان ، كما وردت فى وثيقة الأمم المتحدة .

٤ — المراهق ومعلمه .

أما عن علاقة المراهق بالثقافة فمن الواضح أن المراهق بحكم درجته من النضج يكون شديد التأثر بنوع الثقافة الذى يخضع له ، سريع التجاوب معه . وتشتمل الثقافة على عوامل كثيرة منها النظرة الفلسفية التى تخضع لها الجماعة

بحكم تطورها التاريخى . ومنها العادات والتقاليد والنظم السياسية والاجتماعية التى تسير عليها الحياة فى الوطن . وهذه العوامل تختلف فى أثرها باختلاف الأمم ؛ فهى قد لا تتعرض لحقوق الإنسان ، أو قد تساعد على شعور الفرد بحقوقه وتتيح له فرص ممارستها ، أو قد تقف موقف التعارض الصريح مع هذه الحقوق ، أو كحجر عثرة فى سبيل الشعور بها وممارستها . والدين السائد فى المجتمع عنصر هام من عناصر الثقافة أيضاً ، ومن الواضح أن الأديان تشتمل على المبادئ الأساسية لحقوق الفرد ، إلا أن اللجنة قد لاحظت أن سلوك الناس فى كثير من الأحيان يجافى هذه المبادئ . فيكون ذلك مما يسبب حيرة شديدة عند المراهقين . لذلك رأت أن من واجب كل أمة أن تحترم تعاليم الدين وتستغل مبادئه السامية التى تقرر حقوق الفرد وتوجب احترامه . ولاحظت اللجنة أيضاً أن فى بعض الدول الغربية . حيث يقل وازع الدين . تقوم الآراء الفلسفية الحرة مقام الدين ، فى تأكيد أهمية حقوق الفرد . وقد ذكر ممثلو فرنسا مثلا أن الحياة الفرنسية فى الوقت الحاضر أشد تأثراً بفولتير وروسو ومنتسكيو منها بالمذهب الكاثوليكى .

والأسرة من العوامل الاجتماعية الهامة فى حياة المراهقين . وقد زاد عنصر الحرية فى الأسرة بشكل ساعد على تمتع المراهق بكثير من حقوقه، ولكن الظروف الاجتماعية والاقتصادية الحالية تسبب فى كثير من الحالات تحطيم الروابط فى بعض الأسر ، مما يكون له أثره السيئ فى إشاعة روح عدم الاستقرار ، وانعدام الشعور بالأمن عند المراهقين ، ولذا وجب على التربية أن تعمل على توفير ما يفتقر إليه الشباب فى الأسرة من روح الاستقرار والشعور بالأمن .

وتربية المرأة تنال عناية أكبر فى الوقت الحاضر ، ومتى تعلمت المرأة وحصلت على حقوقها أمكنها أن تساهم فى تحقيق أسباب الاستقرار النفسى للمراهقين فى داخل الأسرة .

ومما يساعد على هذا الاستقرار النفسى عند المراهقين أيضاً تحطيم الطبقات الاجتماعية ، واعتراف الدول بحق الفرد فى المساواة فى حياة كريمة قائمة على الاعتراف بشخصه وحقوقه .

وقد لاحظت اللجنة أن جهل الشباب ووقوف النظم السياسية ببعض الدول فى وجه ممارستهم لحقوقهم المدنية قد شجع على قيام السياسيين المحترفين ، الذين

استغلوا هذا الجهل لمصالحهم الخاصة . وفى مثل هذه الحالات تكون التربية السياسية وتعليم المراهقين حقوقهم وواجباتهم ذات أهمية كبيرة ، فنوهت اللجنة بأهمية هذه التربية وإن كانت قد فرقت بينها وبين الاشتراك المباشر فى السياسة ، وهو ما لا ينبغى تشجيع الشبان على الانغماس فيه . ومن أمثلة التربية السياسية الصالحة ما يوجد الآن فى بعض المدارس الأمريكية من تدريس المشكلات المعاصرة والحوادث الجارية لتلاميذ المدارس الثانوية .

ولسوء الأحوال الاقتصادية أثر قوى فى جعل ممارسة الأفراد لحقوقهم أمراً صعباً أو مستحيلا أحياناً ، فمن غير المفيد أن نعلم المراهق الحقوق السياسية المخولة له بحكم القانون ، إذا كانت حياته الاقتصادية الواقعية كلها نفياً لهذه الحقوق — وكثيراً ما يكون انعدام الأمن الاقتصادى راجعاً إلى انعدام التربية السليمة والتوجيه الصحيح — لذلك يجب أن نتوسع فى تعميم فرص التعلم ، ونجعله مقروناً بالتوجيه الذى يضمن الاستقرار الاقتصادى للفرد ، وقد أدت أيضاً مناقشات اللجنة لهذه النقطة إلى تأكيد أهمية التربية التى يكون من نتائجها غرس روح التعاطف والتكافل فى الشباب . ومساعدتهم على فهم المثل العليا ، التى ينطوى عليها إعلان حقوق الإنسان كما أدت المناقشات أيضاً إلى تأكيد أهمية التربية التى تهدف إلى محاربة اليأس وعدم الاكتراث من جهة ، وإلى مقاومة روح الثورة فى نفس الشباب من جهة أخرى . ثم أن التربية يجب أن تؤدى إلى إقناع الشباب بأن قيامهم بواجباتهم وتمسكهم بحقوقهم هو نقطة البدء نحو مستقبل سعيد .

أما الخصائص النفسية للمراهق فقد نوقش منها ما يتصل بما تضمنه إعلان حقوق الإنسان ، وقد حضر المناقشة العامة مستشار الحلقة فى علم النفس ، واتفق الجميع على أنه بالرغم من وجود فروق كبيرة بين المراهقين فإن هناك اتجاهات عامة فى خصائصهم : فمن الناحية العقلية تبدأ القدرة على التفكير المجرد والنقد ، وهذه القدرة بدورها تؤدى إلى التفكير فى مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية كما تدفع المراهق إلى المعارضة .

ومن الناحية الاجتماعية يكون شعور الجماعة والحاجة إلى رضاها قويين جداً عند المراهق ، ثم أن نموه الجنسى يؤدى إلى أنواع أخرى من العلاقات الاجتماعية ، كالميل الكبير إلى صداقة الجنس الآخر ، وإلى مغامرات الحب ، ويقترن هذا

كله بظهور نواح عاطفية وانفعالية كثيرة تزيد شعوره بنفسه ، وتقوى ميله إلى التمسك بحقوقه ، وإلى الرغبة الشديدة فى اعتراف الآخرين بهذه الحقوق ، وتظهر فى هذه الفترة أيضاً النزعة الاستقلالية عند المراهقين ، أو اتجاه نحو الحرية ونحو الثورة ضد سلطة الوالدين ، ويتراوح هذا الاتجاه بين رفض التنبيهات الصغيرة ، وبين الثورة العلنية ضد قيود الأسرة وسلطتها . ومع ذلك فالمراهق يستجيب بكل قلبه إلى الكبار الراشدين الذين يحترمون فرديته . واقتران القدرات العقلية الجديدة بهذه النواحي الاجتماعية يساعد المراهق على تكوين مجموعة من القيم والأحكام عن العالم وعن نفسه وعن علاقة هذه النفس بالغير . ولا شك فى أن هذه الخصائص النفسية تتضمن مجالا متسعاً وفرصاً كثيرة يستطيع المدرس استغلالها لتعليم المراهقين جانباً كبيراً من الحقوق والواجبات ؛ كما أن المجتمع المدرسى يستطيع أن يبنى على هذه الخصائص أنماطاً كثيرة من أوجه النشاط .

أما عن الطريقة التى تتبع مع المراهقين فى تربيتهم تربية تشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات ، فقد رأت اللجنة أن الطرق التى تقوم على نشاط المتعلم تشبع كثيراً من الحاجات السيكلوجية للمراهقين بأن تهيء فرصاً كثيرة للقيام بالعمل الجمعى بشكل يساعد على اعتراف الجماعة بحقوق الفرد ، وعلى قيام الفرد بواجباته نحو الجماعة . فيؤدى ذلك إلى تدريب المراهقين على التمتع بحقوقهم ، والقيام بواجباتهم . كما يؤدى إلى تنمية روح التسامح نحو الآراء المخالفة التى يبديها الغير . ما دام للفرد حق مناقشتها ونقدها . وهذه الطرق تتيح أيضاً فرصاً كثيرة للتعاون والتآخى كما تجعل البيئة المدرسية غنية بما يساعد على إشباع نزعات المراهقين الاستقلالية وتقرير القيم فى نفوسهم .

وقد لاحظت اللجنة أن ظروف المدارس فى كثير من أنحاء العالم لا تساعد على استخدام طرق النشاط بشكل يحقق الأهداف التى ترمى إليها هذه الطرق ، فحجرات الدراسة مكتظة بالتلاميذ ، وإمكانيات المدارس محدودة تماماً . ولكن اللجنة ناقشت هذه الحالة مع أوجه النشاط المستطاعة ، وقررت وجوب توجيه تلاميذ كل مدرسة ليقوموا بانتخاب لجان خاصة منهم ، تكون حكومة مدرسية تسن قوانين معينة ، تتمشى مع روح إعلان حقوق الإنسان ، ثم تشرف هذه اللجان أو غيرها من اللجان المنتخبة على تنفيذ هذه القوانين ،

كما تشرف على الحياة المدرسية عامة إشرافاً يراعى الحقوق والواجبات . وقررت اللجنة أيضاً وجوب قيام التلاميذ بتنظيم الجمعيات والرحلات والحفلات المدرسية على أسس ديمقراطية سليمة تراعى روح إعلان حقوق الإنسان ، كما يجب أن يقوم التلاميذ بمناظرات ومحاضرات خاصة ، وإصدار صحف مدرسية معينة وما إلى ذلك من نشاط .

وقد أوصت اللجنة بتعميم استخدام هذه الطرق ، ولكنها لاحظت أن استخدامها ليس معناه إلغاء التدريس المباشر عن حقوق الإنسان . فقد رأت أن اقتران طرق النشاط مع الدراسة المباشرة عن هذه الحقوق يساعد كثيراً فى أن تصبح الخبرات المكتسبة جزءاً من سلوك المراهقين . وعلى ذلك ، فبالإضافة إلى طرق النشاط السالف ذكرها ، يجب أن يقوم المراهقون بدراسة إعلان حقوق الإنسان دراسة خالصة ، تتمشى مع درجة نضجهم العقلى ، التى تمكنهم من فهم أسسها الفلسفية والسياسية والاجتماعية ، كما تمكنهم من معرفة أساسها التاريخى ، بدراسة تطور النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

أما موضع هذه الدراسة فقد رأت اللجنة أن تترك الحرية فيه للسلطات التعليمية فى كل دولة على حدة . فقد يكون موضعها فى دروس التاريخ ، أو دروس الجغرافيا ، أو دروس التربية الوطنية . على أن اللجنة رأت أن كل مدرس مسئول عن أن يسهم فى تقريب معانى أو مبادىء وثيقة حقوق الإنسان إلى عقول هؤلاء النشء ، بصرف النظر عن المادة التى يعلمها .

وتناقشت اللجنة فى كيفية تعليم حقوق الإنسان للمراهقين ، الذين ليسوا ملتحقين بالمدارس ، إما لأن الإلزام ينتهى فى سن الثانية عشرة فى بعض الدول ، أو لأن المدارس لا تتسع لهم فى بعض الدول الأخرى ، أو لأن ظروف أسرهم لا تمكنهم من الالتحاق بالمدارس ، حتى ولو توافرت الأماكن . ونحن لو أخذنا العالم كوحدة لوجدنا أن عدد هؤلاء يفوق كثيراً عدد المراهقين الذين فى المدارس .

والطريقة السليمة فى حالة هؤلاء الشبان هى أن نعتمد على منظمات الشباب وغيرها من الهيئات الحرة ، على أن توجه توجيهاً خاصاً . وهى كثيرة متنوعة فمنها مدارس الشعب ، والجامعات الشعبية ، أو مؤسسات الثقافة الشعبية ، والكشافة ، والمراكز الاجتماعية ، والأندية الرياضية والأدبية . وحتى الهيئات التى ليست لها صبغة تربوية أو تعليمية ، كنقابات العمال مثلا ، فإنها يمكن أن تؤدى هذه

الخدمة متى وجهت إلى ذلك .

وبما أن هذه المنظمات موجودة فى معظم الدول فإن من الواجب أن تساعدها هذه الدول ، وأن تشجع الشبان على الالتحاق بها . وإذا لم تكن موجودة فى جهة من الجهات فيجب على السلطات التعليمية أن توجدها وتوجهها . ومن المشكلات المتصلة بهذه المنظمات الحاجة الشديدة إلى زعماء الشباب ، الذين يتولون الإشراف على أعضائها من الشبان ، ولذا تجب العناية بإعداد هؤلاء الزعماء وتعليمهم ما يتصل بإعلان حقوق الإنسان . وكيفية الإفادة من هذا الإعلان فى إدارة نشاط هذه المنظمات .

أما عن المعلمين الذين يتولون الإشراف على المراهقين فقد رأت اللجنة أنه لا بد من إحداث بعض التعديل فى إعدادهم ، إذا أردنا أن نحقق ما نصبو إليه من خلق جيل متشبع بالحقوق والواجبات . وأساس ذلك التعديل هو أن نغرس فى مدرسينا الشبان شيئاً من التحمس للمهنة الشريفة ، التى ينتمون إليها ، وأن نجعلهم يقتنعون بأهميتها . كما نعمل على أن تمتلىء نفوسهم بالتحمس لحقوق الإنسان وواجباته الواردة فى الإعلان . إذ بدون هذا التحمس لا يسهل عليهم منح تلاميذهم فرص الاقتناع بحقوقهم والتمسك بها ، كما لا يسهل عليهم الإشراف على أوجه النشاط المختلفة التى ذكرناها وتوجيهها التوجيه اللازم .

وقد رأت اللجنة وجوب اتباع طرق النشاط فى تعليم المدرسين وإعدادهم ، ووجوب تنظيم الحياة الاجتماعية فى معاهد إعداد المدرسين على أسس ديمقراطية ، تقوى الشخصية ، وتكون بمثابة نموذج يحتذيه المدرسون فى معاملة تلاميذهم فيما بعد . ويجب أن تتاح للمدرسين فرص النمو المهنى ، عن طريق الدراسات الصيفية والمسائية ، وأن يشجع تبادل المدرسين بين الدول . وفى حلقات البحث الأمريكية Workshops مثال طيب يمكن أن يحتذى .

وهناك صعوبات كبيرة فى الوقت الحاضر فيما يختص بإعداد المدرسين فى معظم دول العالم ، فمستوى المدرسين المادى بوجه عام منخفض ، وإعدادهم ليس كافياً ، وفرص النمو المهنى ومواصلة التعلم والاطلاع غير ميسرة لأكثرهم ، ومتى نال المدرسون حقوقهم فى المجتمع سهل عليهم أن يغرسوا روح التمسك بالحق والقيام بالواجب فى نفوس النشء .

نشاطنا الخاص

الدكتور أبو الفتوح رضوان قام بما يلى :

١ — كان عضواً فى لجنة سيكلوجية المراهقين .

٢ — كان مقرراً للجنة التى درست « تعليم المراهقين غير الملتحقين بالمدارس » . وقد كتب تقرير هذه اللجنة وألقاه فى الاجتماع العام .

٣ — كتب تقريراً عن إدارة المدرسة النموذجية الثانوية بالقبة وعلاقتها بالتربية الاجتماعية للمراهقين وألقى هذا التقرير فى الاجتماع العام .

٤ — مثل منطقة الشرق الأوسط فى حفلة الاستقبال التى أقامتها جلالة الملكة جوليانا لمكتب المؤتمر .

الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم قام بما يلى :

١ — كان عضواً فى لجنة « طرق النشاط وعلاقتها بتربية المواطن » وكان مقرراً لإحدى شعب هذه اللجنة وكتب تقريرها وألقاه فى الاجتماع العام .

٢ — كان عضواً فى لجنة تنظيم العمل وتنسيق التقارير الفرعية المختلفة .

٣ — كتب تقريراً عن طرق النشاط فى مدرسة الأورمان النموذجية الثانوية وعلاقتها بتكوين المواطن الصالح وألقى هذا التقرير فى الاجتماع العام .

نتائج بحوث الحلقة

لقد أتت نتائج البحوث التى قام بها أعضاء حلقة الدراسات التى اشتركنا فيها مؤيدة للمبادىء الآتية ومؤكدة أهميتها فى إقرار التفاهم العالمى :

١ — وجوب الاعتراف بحقوق الفرد والعمل على أن يحصل عليها فى ظل نظام اجتماعى عادل يمكنه من ذلك .

٢ — وجوب إثارة الوعى بين أفراد الأمة بما عليهم من واجبات وما لهم من حقوق .

٣ — وجوب تحقيق الربط الوثيق بين الحق والواجب وجعل الحقوق مترتبة على القيام بالواجبات .

٤ — وجوب العمل على التقارب بين طبقات الشعوب وزيادة التعاون بين الناس لصالح الفرد والمجموع معاً .

٥ — وجوب العمل على جعل التعاون الإقليمى والتعاون العالمى مبنيين على أساس الكرامة والقومية .

الاقتراحات

لما كنا نعتقد أن المدارس تستطيع أن تقوم بدور هام جداً فى جعل هذه المبادئ والاتجاهات جزءاً من نفوس النشء فإننا بالإضافة إلى ما اشتمل عليه هذا التقرير نقترح :

١ — أن تحتفل المدارس بيوم إعلان حقوق الإنسان وهو ١٠ ديسمبر من كل عام احتفالا يبرز أهمية ما اشتمل عليه هذا الإعلان ويربط بينه وبين أهداف وروح العهد الجديد فى مصر .

٢ — أن تحصل وزارة المعارف على نسخ من « مجموعة الصور الخاصة بحقوق الإنسان » التى أعدتها هيئة اليونسكو (ألبوم خاص) وترسل نسخة منها إلى كل مدرسة من المدارس لتستخدم أساساً للدراسات ومناقشات ومناظرات ومحاضرات ولتعرض هذه الصور فى أماكن ظاهرة بالمدرسة طوال النصف الأول من شهر ديسمبر من كل عام .

٣ — أن يعنى المدرسون بأن تتمشى مع روح إعلان حقوق الإنسان جميع علاقاتهم بالتلاميذ ومعاملات التلاميذ بعضهم لبعض وتعاون التلاميذ بعضهم مع بعض وهذا يستلزم مراجعة نظام إدارة المدارس بحيث يصبح للتلاميذ نصيب فى الإشراف على الحياة المدرسية .

٤ — أن يستخدم فى المدرسة الثانوية بعض الوقت فى الجدول المدرسى لقيام التلاميذ بمناظرات فى الحوادث الجارية المحلية والقومية والعالمية تحت إشراف المدرسين وتفسير هذه الحوادث فى ضوء وثيقة إعلان حقوق الإنسان .

٥ — أن تستخدم فى المدرسة الابتدائية مشكلات الأطفال الشخصية وعلاقاتهم الاجتماعية بعضهم ببعض أساساً للتدريب البسيط على أهم ما يتمشى مع مستواهم مما يتضمنه إعلان حقوق الإنسان من اتجاهات .

٦ — أن تستخدم فى المدرسة الثانوية مشكلات التلاميذ الشخصية والاجتماعية، وأهم مشكلات البيئة المحلية ، وأهم المشكلات القومية والعالمية أساساً

للدراسات الاجتماعية وما يتصل بها من نشاط يساعد التلاميذ على فهم اتجاهات إعلان حقوق الإنسان والتدرب عملياً على هذه الاتجاهات .

٧ — أن يشجع تكوين الجمعيات المدرسية التى يقوم نشاطها على أساس الانتخاب والعمل الجمعى الديمقراطى ، وأن يشجع تبادل الزيارات بين أعضاء هذه الجمعيات فى المدارس المختلفة للتعاون والمناقشة والتآخى .

٨ — أن تكون هناك برامج إذاعة خاصة ، بعضها يتفق مع مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية ، والبعض الآخر يتمشى مع مستوى تلاميذ المدرسة الثانوية ، على أن تكون هذه البرامج على نوعين هما :

(ا) برامج ترمى إلى مساعدة التلاميذ على فهم الوثيقة والفوائد العملية التى تترتب على اتباع روحها وممارسة ما اشتملت عليه من حقوق وواجبات .

(ب) برامج تعرض مشكلات الإخلال بالواجبات ومشكلات التهاون فى الحقوق وتظهر بوضوح مدى الأضرار التى تترتب على هذا الإخلال والعلاج الذى يتخذ فى هذه الحالات وما يستحقه المخل أو المخالف .

الثقافة الفنية والتقاليد الاجتماعية

للاستاذ سعد الخادم
المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

من أهم مشكلات العصر الحاضر مشكلة الثقافة التى نعلمها وننشرها . ومدى صلتها بتقاليدنا الاجتماعية التى توارثناها منذ أجيال طويلة . فمن العسير أن تقوم ثقافة فى أى بلد كان إذا كانت خالصة من تراثها القديم . والذى يلفت نظرنا فى الوقت الحاضر هو انقطاع الصلة بيننا وبين الماضى إلى درجة ملحوظة .

فهناك إقبال شديد وتزاحم على التعلم ؛ فجميع طبقات الشعب تطالب بنصيبها من التعليم وتتسابق لنيل قسطها منه ، ولكن ماذا نقدم لهم من ثقافة نافعة .

هذا هو السؤال الذى يجب أن نسأله قبل الإقدام على أى مشروع تعليمى .

فمن أمثلة التناقض بين الثقافة التى ننقلها للصغار وبين تراثنا وتقاليدنا القديمة مادة التاريخ مثلا . فالتاريخ الذى يدرس لا يخرج عن كونه مواقع حربية وفتوحات تشبع أطماعاً ، وتسخيراً للشعب فى بناء القصور والمعابد . وهذا كفيل بطبيعة الحال لجعل النظرة للآثار القديمة نظرة تافهة . فأغلب شبابنا ينظر إلى المتاحف والمقابر الأثرية أو المعابد على أنها مخابئ لاكتناز الذهب والمجوهرات والتحف الثمينة دون اعتبار لقيمتها الثقافية أو التاريخية من ناحية المعرفة .

إلى جانب ذلك نجد أن علوماً كالطب والكيمياء والرياضة والهندسة وجميع ما أخرجه العقل المصرى القديم ، لم تعد تذكر فى برامجنا التعليمية مما جعل شبابنا يظن أن بلاده لم يكن لها أى ماض فى هذه الكشوف العلمية . وأن مصر كانت

بعيدة كل البعد عن النهضة العلمية والفكرية التى يقودها ويوجهها الغرب فى الوقت الحاضر .

إن الحقائق العلمية تصبح قليلة القيمة بالنسبة لأطفالنا وشبابنا ما لم تقرن بماضيها وبتراثهم الاجتماعى .

وتتكرر هذه المشكلة فى أساليبنا ووسائلنا المختلفة فى تعليم الحرف والصناعات والفنون المختلفة ، فإنها هى الأخرى تدرس كما لو كانت قوانين وقواعد مفروضة علينا . هذا على الرغم من أن لكل حرفة تاريخاً طويلا ، وخطوات عديدة تطورت خلالها هذه الحرف والفنون ، كما تطورت بجانبها العدد والوسائل المختلفة ، وكما تدربت يد الفنان أو الصانع على استخدامها بحذق ومهارة .

وكان لمصر تاريخ طويل فى فن العمارة والنسيج والتجارة والخزف والتصوير والنحت . . . إلخ ، وقد توصل الصانع أو الفنان القديم إلى خبرة ودراية عظيمة بحرفته أو فنه ، وكان ينبغى أن نستفيد من هذه الدراسة الطويلة التى استمرت مدة أجيال ، فنكملها بما يتناسب مع حاجات عصرنا ، ولكن بدلا من هذا الاستمرار الطبيعى فى الدراسة أخذ التعليم يوجه الصغار لأساليب وأنماط غريبة عن بيئتهم ، من غير أن يعرف تاريخ هذه الأنماط ، ومراحل تطورها ، والظروف التى ساعدت على إيجادها ، وصلة هذا كله بالمجتمع الذى نعيش فيه . وهناك مشكلة الأدوات والخامات والوسائل التى تدرب الأطفال والصغار على استخدامها بدون ذكر أى شىء عن تركيبها وصناعتها ، ويكبر الطفل ويصبح صانعاً أو فناناً فنراه يستمر فى أغلب الأحيان فى حيز الخبرة التى تدرب عليها ، ولا يفكر إطلاقاً فى تحسين الوسائل التى تعودها .

لذلك ترى الفنون والصناعات أغلبها تقليد ومحاكاة لفنون وصناعات نشأت فى مواطن أخرى . وهذا التقليد أقل جودة فى معظم الأحيان من إنتاج نفس هذه الفنون أو الصناعات فى مواطنها الرئيسية لأنها فى مواطنها الأساسية تنتج عادة من حاجة المجتمع وتتمشى مع تقاليده وموارده الخاصة .

إن تعليمنا ينظر إلى تقاليد المجتمع الذى نعيش فيه كأنما ينظر إلى أرض قاحلة جرداء ، لا أمل له فى إصلاحها إلا عن طريق تغيير شامل ، فكثير من قادة الرأى فى مسائل التعليم يرون أن لا مجال للتحدث فى شأن التقاليد الاجتماعية فى بلد تعاقب عليها النفوذ الأجنبى فترة طويلة من الزمن ، ويرون الأمل

ضعيفاً فى استمرار أى طابع قومى للطبقة المثقفة أو لطبقة الفلاحين أو للرجل الشعبى ، ويكفى النظر إلى الأطوار التى اجتازتها مصر فى ظل النفوذ الأجنبى ، إنجليزياً كان أم فرنسياً ، وقبلهما النفوذ التركى والعربى والرومانى واليونانى . . . إلخ .

ويدعم هذا الرأى جملة دراسات أجريت عن المجتمع الريفى فى مصر . فظهر منها أن الفلاح يعيش على أبسط مستوى فى المعيشة ، بحيث يصعب أن أن نجد له نظيراً فى جهة أخرى . فالشخص الذى استمر على هذا الوضع الشاذ قروناً طويلة لا ترجى منه قدرة على التطور إلا عن طريق تغيير شامل فهو فى نظرهم فى حالة جمود ، ولكى يتصرف تصرفاً طبيعياً ويشعر بمسئوليته فى المجتمع ويتفاعل مع تقاليده فيستجيب لها ويتطور عن طريقها ينبغى أن نرفع مستوى معيشته بحيث تقترب به إلى الحد المعقول .

تنصب غالبية مشروعات النهوض بالريف وتحسين حال القرية المصرية وإنقاذ الفلاح أى مشروعاتنا التعليمية الكبرى كلها على النهوض بالفلاح وتدريبه على وسائل حديثة غير التى كانت له .

ويشبه هذا النوع من التعليم الأسس التى ندرسها فى مدارسنا ، وسبق أن عرضنا جانباً من عيوبها . فهنا أيضاً نحاول بشتى الطرق عزل الفلاح عن ماضيه مع أن مشروعات الإصلاح التى من هذا النوع لا تلبث فى كثير من الأحيان أن يختفى أثرها بعد مدة ، ويرجع السبب فى هذا إلى كون التعليم دخيلا على المجتمع والفلاح والبيئة الريفية . فالمجتمع هو الذى ينمو ويتطور وليست العدة أو الأداة التعليمية هى التى تنمو وتتطور . وكم من قرية عفرت بمساحيق قاتلة للحشرات ، وعلم أهلها الطرق الصحية للمعيشة وطريقة بناء البيوت الريفية إلخ ، إلا أن هـــذا فى معظم الأحيان يختفى فى إثر هذه المشروعات الإصلاحية بمجرد زوال المؤثر .

فماذا نفعل إذا ؟ وهل حقيقة أن ما لدينا من تقاليد اجتماعية هو خليط من جملة حضارات دخيلة علينا بحيث لا يمكن أن نقيم عليها حاضرنا أو نربطه بها ؟ نتريث الآن قبل الرد على هذا السؤال ونلقى نظرة إلى تاريخ الحضارات القديمة والطريقة التى كان أهل العصور السابقة يستخدمونها فى حفظ تقاليدهم الاجتماعية . نلاحظ أن العلم والتقاليد الاجتماعية كانا مجملين فى الدين . أى أن الديانة كانت ذخر كل مجتمع لأنها أكثر شىء يتعلق به الفرد ، ولكن كانت

المعرفة على نوعين نوع مسجل ومصون فى المعابد والمقابر لقادة الفكر والنخبة الممتازة من المتبحرين فى المسائل الدينية وشئون الحياة . ولهذه العلوم الدينية لغة واصطلاحات ورموز وتقاليد لا يعرفها إلا المتبصرون بها فكانت شـديدة الشبه بالأسرار الحربية التى تحاول كل أمه أن تخفيها فى وقتنا الحاضر عن بقية الشعوب .

أما النوع الثانى من المعرفة فكان مصوغاً فى أسلوب شعبى ساذج فى ظاهره عميق فى باطنه ، تارة نراه فى صورة قصص أو أساطير يفهمها كل واحد على حسب مقدوره ؛ ففيها معان مجازية وكنايات يمكن أن تفسر على جملة احتمالات . وتحوى عادة هذه القصص مجمل التقاليد التى يسير عليها المجتمع . والغرض من هذا الأسلوب فى الاحتفاظ بالثقافة هو أن التراث المسجل والطبقة المثقفة والمتبحرة فى أصول العلم كانا مهددين دائماً بالفناء أثناء الحروب والغزوات ، فهما أول من يتعرض للطات المجتمع ومتى انهار الحصن الأول الممثل فى هذه الطبقة المتميزة يبقى الحصن الثانى . وهو أقوى وأقدر على التحمل فقد تتغير العقائد الدينية ، ويتغير نظام الحكم ويكتسح المجتمع نفوذ ثقافى جديد . وعلى الرغم من هذا يستمر التراث القومى ينتقل من جيل لآخر فى الطبقة الشعبية .

ومما يدعو إلى الدهشة القدرة العجيبة لهذه التقاليد على الاستمرار ، حتى فى أسوأ ظروف يمكن أن تتصورها فهى من المرونة بحيث يمكن أن تتكيف مع أى مجال . فتارة تظهر فى صورة زجل أو أغانى أو حرف ولعب للأطفال أو أمثال . . . إلخ ، ويأتى ظاهرها ساذجاً فطرياً وإن كانت فى حقيقتها غنية ذات قيمة . فالأساطير تستمر خرافة تافهة إلى حين ؛ ثم تسنح لها الظروف فتفسر على أساس جديد ، وتصبح فلسفة توجه الفكر حسب حاجات العصر . وليس بغريب أن نجد جزءاً كبيراً من الكتب الدينية مكتوباً بنفس هذا الأسلوب ففيها القصص التى تتميز بالسهولة ، والتى يقرؤها الرجل الأمى والأطفال الصغار ثم يقرؤها المتعلم فيجد فيها معانى جديدة ، ويقرؤها الفقيه فيرى فيها فلسفة ، وهكذا يتدرج سلم المعرفة حتى يصل إلى ذروتها فى نفس الموضوع .

ينتقل هذا النوع من التعليم من جيل إلى آخر وقد يستمر مدة أجيال

طويلة لا يكشف معناه أحد ، ثم يسنح له المجال فيبدأ الناس فى تفسيره من جديد .

فالمهم فى حفظ هذا النوع من التراث الاجتماعى تكراره باستمرار عن فهم أو غير فهم ، بحيث إذا عجز جيل عن فهمه يعطى الفرصة لمن بعده لتفسيره والانتفاع به . وقد نصادف بهذه الطريقة شخصاً جاهلا وفى أسوأ ظروف من المعيشة يكرر تراثاً يلخص مدنية بأكملها . فلا غرابة فى هذا الوضع الشاذ إذ أن الرجل يعتبر وسيطاً فى المجتمع ، وظيفته نقل التراث من جيل لآخر بأمانة ، حتى يأتى فى المستقبل من يفسره للمجتمع من جديد .

وفى حياة الشعوب نرى فئة كبيرة تتحمل عبء هذه الوساطة وصيانة التراث الاجتماعى المتوارث وأقلية يسيرة تقوم بتفسيره وتعليمه للناس من جديد .

وإذا عدنا الآن إلى مشكلة الفلاح المصرى وسوء حالته المعيشية يجب ألا نيأس من حاله فلعل فى وضعه الشاذ عبرة تبين لنا مدى حيوية تراثنا القديم . فهذا الشخص الذى أمكنه أن يتكيف فى أسوإ ظرف ممكن يتصوره العقل بدون أن يتزعزع شخص عادى . فنجد أن الفلاح باستمرار له عرف وتقاليد فى المعاملة والمعيشة يتمسك بها ويحافظ عليها مهما استهزأ به الناس وسخروا منه واتهموه بالجهل .

هناك شىء ثابت فى أساوب الفلاح المصرى لا تذبذب فيه . مهما تغيرت الظروف المحيطة به . « كمؤشر البوصلة يتجه باستمرار نحو الشمال » : وهذا بالضبط هو المعنى المنصوص عليه منذ زمن طويل فى أى مدنية كانت .

والفلاح المصرى يختلف فى عاداته وتقاليده عن الفلاح فى أى جهة أخرى . ولو أنه كان يقلد لانقسمت شخصيته . وبدا ينساق فى تيارات متناقضة يفقد فى نهايتها شخصيته وتراثه وفلسفته ، وتظهر فى تصرفاته وأفعاله علامات التفكك والانحلال .

وقد وجد فى الدراسات التى أجريت على مجتمعات بدائية أن تقاليدها الاجتماعية تستمر حتى فى أسوإ ظرف المعيشة ، فالفقر والبؤس ليسا علامة لانقطاع حركة الاتصال بالماضى .

يمكننا أن نستنتج من هذا كله أنه من الخير رفع مستوى المعيشة عند

الفلاح وتحسين حاله من الناحية الاقتصادية والصحية ، ولكن هناك خطراً فى تعليمه بأساليب تضيع ما يحمله من تراث .

ننتقل الآن لدراسة بعض مظاهر لهذا النوع من التعليم ، فهو يعتمد فى أساسه على رموز واصطلاحات يحوى كل منها جملة معان ، .ولكن الغريب فى الأمر أن الرموز فى جهة لا تختلف كثيراً عنها فى حضارات ومجتمعات أخرى ، فبدراسة المجتمعات البدائية والديانات القديمة نلاحظ بعد فترة تقارب المعانى والرموز ، وكأن نفس القصة أو الأسطورة تتكرر فى كل مكان ، كما نلاحظ رموزاً مشتركة بين الجميع ، غير أن الفارق بين مجتمع وآخر يختلف باختلاف تفسير كل رمز .

ومن الرموز الشائعة رمز القمر والثور أو البقرة ورمز المياه والثعبان والشمس والديك والبيضة والشجرة سواء أكانت شجرة الحياة أو غيرها . وإلى جانب هذه هذه الرموز توجد أيضاً رموز عددية فنجد أعداداً مثل ٧ و ٣ و ٤ و ٥ و ٩ . ومضاعفاتها تحمل جميعها معانى سحرية .

سنحاول فى الجزء الآتى استعراض بعض معان لهذه الرموز كرمز القمر مثلا الذى استخدم منذ أقدم العصور . فى اللغة الهندية القديمة تصادف ألفاظاً تحمل معنيين — معنى القياس ومعنى القمر .

فكلمة « أفيس » تحمل فى منطوقها اسم « القمر » . يفهم من هذا أن القمر كان الوسيلة المفضلة التى يستخدمها الإنسان فى قياسه للوقت ، وبدراسة الحضارات القديمة نجد أن الناس شبهوا دورة القمر بدورة الحياة نفسها . وقد لاحظوا أن القمر كوكب يتزايد تدريجياً حتى يكتمل ، ثم يتناقص فى أطواره حتى يختفى كلية ، ولا يلبث كذلك أن يظهر فى دورته من جديد ، كأنه الحياة فى أطوارها المختلفة ؛ فتبدأ بالميلاد ثم تتزايد وتكبر حتى يكتمل نموها ، وبعد ذلك تمر فى مرحلة الشيخوخة والاضمحلال التى تنتهى بالموت ثم تنبعث الحياة من جديد وتتكرر دورتها إلى ما شاء الله .

وهناك جملة عقائد ترى أن القمر يؤثر فى المياه والأمطار ، كما يعد مورداً لتوزيع الإخصاب على شتى الكائنات الحية . واستمرت العقائد تستخدم رمزية القمر بهذه الكيفية منذ بداية الزراعة حتى هذه الأيام حيث نرى الفلاح فى فرنسا وأمريكا يبذر عادة بذوره فى أول الشهر القمرى حتى تنبت البذور وتتابع القمر

فى أطواره حتى يكتمل نموها مثله ، أما الحصاد فيتفق عادة مع نهاية الشهر القمرى أى أثناء شيخوخة القمر والنبات .

وفى بعض مقاطعات فى الهند يعد قطع الأشجار فى بداية الشهر القمرى جرماً كإعدام حياة فى مهدها الأول .

وكان الفن دائماً فى هذه الحضارات القديمة وسيلة للتعليم ، فكانت الفنون تنقل باستمرار للمجتمع الرموز المختلفة المتداولة فى ثقافته . والذى أعنيه من الفنون فى هذا المجال الفنون العملية التى تخدم وظيفة خاصة فى المجتمع والفنون الأخرى التى قد نجدها على جدران المعابد والمقابر . فكان الفن فى كلتا الحالتين لغة تعليمية تحمل أساساً وقوانين ثابتة ، بحيث لا تعطى الفنان المجال للتعبير عن انفعالاته ونزواته الفردية ، لأن اللغة هنا لغة الجماعات ، وليست لغة الأفراد ، وكذلك الرموز المتداولة فلم تكن ذات صبغة فردية بل كانت عامة .

وداخل هذا السياق من التعليم ترى كل ما ينشأ عن مركز اجتماعى خاص يصبح مصدراً له، وتبدأ الفنون أول ما تبدأ من مدارس لكل منها اختصاصها : تتدرب الأيدى فيها على صياغة الحرفة فى شكلها المنصوص عليه فى المجتمع ومن جهة أخرى يكتسب حذق ومهارات فائقة بتشكيل المواد والوسائل المختلفة فكأن الفنان يتعلم داخل هذه المدارس أو المراكز الثقافية سر حرفته ، والمعانى التى تحملها الروز التى يستخدمها ، ثم يكتسب الفنان أو الصانع الدراية والخبرات التى تمكنه من الارتقاء بحرفته وفنه ، فنرى مدرسة تبرع فى فن الصياغة أو الخزف مثلا ، وأخرى فى فن الخراطة والنجارة ، وثالثة فى فن العمارة . وكانت هذه المراكز الثقافية تحفظ أو تتكتم أسرارها وأسرار تعاليمها . هذا ما كان يحدث عادة فى عصور الازدهار الاجتماعى .

أما فى عصور الاضمحلال والتدهور التى تتضاءل فيها الطبقة المثقفة والموجهة فلا يقوم سوى الرجل الشعبى أو الفلاح على توجيه المراكز الثقافية . فنجد مراكز متعددة تمد المجتمع بحرف وسلع شعبية ، تحمل نفس الرموز والتراث القومى ، وإن كان ينقصها الحذق والإتقان والدراية بالوسائل المختلفة والموارد الطبيعية للمجتمع . فى النسيج مثلا نجد منسوجات شعبية لها جمالها وفطرتها ، وتحمل رموزاً اجتماعية ذات قيمة عظيمة ، ولكن تنقصها الجودة والإتقان ، اللتان ترفعانها من حرفة إلى مستوى فنى عال كالنسيج الذى أنتج

فى العصر القبطى فى مصر . كذلك الخزف والنجارة وغيرها من الفنون الأخرى . وكما قلت فى بداية هذه الدراسة إن الأدوات والعدد التى يستخدمها ذلك الفنان الشعبي جامدة ولا ترتقى ، وليس لديه القدرة أو الخبرة على الارتقاء بها فى حيز موارد المجتمع الذى يعيش فيه ، ورغم ذلك فهى بدائية وسهلة الصناعة ، وأعتقد أنها لن تتدهور أو تقل عن مستواها الحالى لأنها أبسط ما يمكن أن تستخدمه الأيدى . ومن السهل التدرب عليها وهى على ذلك تعتبر الحد الأدنى الذى يبدأ منه الارتقاء أو التطور مرة أخرى من جديد .

مشروع الجامعات

للاستاذ عبد العظيم دسوق
المدرس بالنموذجية الثانوية بالأورمان

كيف ولد ذلك المشروع ؟

لم يرد ذلك المشروع على خاطري ، ولم يكن له موضع فى قائمة المشروعات التى فكرت فيها ، قبل أن أدخل على أبنائى (طلبة السنة الأولى — أول) بالمدرسة النموذجية الثانوية بالأورمان ، ولكنه كان وليد مناسبة حية ، فقد أوحى به عنوان كبير تصدّر إحدى الصحف وهو « اليوبيل الفضى لجامعة فؤاد » . وبدأ الطالب يسأل عن معنى « يوبيل » وتضمن الرد أن الجامعة قد سلخت من عمرها خمسة وعشرين عاماً ، وذهل الطلاب ، حينما علموا أن الجامعة حديثة العهد إلى هذا الحد . وشغلهم هذا عما كانوا بصدده من التفكير فى مشروعهم وأنهالت أسئلتهم ؛ عن حالة التعليم بمصر قبل الجامعة ؟ ومن الذين فكروا فى إنشائها ؟ وكيف ؟ وعن التطورات التى مرت بها الجامعة حتى استقرت هكذا . ؟ وتزاحمت أسئلة الطلبة فى حماس ورغبة ، حتى شعرت بحيوية هذا المشروع فى تلك المناسبة ، مناسبة قيام الجامعة باحتفالها العظيم لمرور ربع قرن من عمرها الطويل . وتطورت الفكرة من قراءة العنوان فى الصحيفة ، حتى أدت إلى هذا المشروع القيم .

وقد تبادلت الرأى مع زملائى أساتذة الفصل فى هذا المشروع ، فكان من رأى بعضهم أن التلاميذ لا يتحملون مثل هذا المشروع فى السنة الأولى ، ولكنى حاولت تبسيطه من جانبى ، وكانت همة التلاميذ بحيث لا يعجزها الصعب فيه ، وأن تجنى منه أطيب الثمار .

خطة السير فى المشروع :

كانت خطة السير فى المشروع محددة تقريباً فى الإجابة عن أسئلتهم التى

تقدموا بها ، واتجهت رغبتهم نحو الإجابة عنها وهى :

١ — ما الحال التى كان عليها التعليم بمصر قبل أن تكون بها جامعة ؟

٢ — ما هى الظروف التى ولدت فيها فكرة الجامعة ،ومن أول المفكرين فى إنشائها ؟ وكيف أنشئت ؟ وما هى التطورات التى مرت بها حتى الآن ؟

٣ — حالة الجامعة الآن ، كلياتها ، والمهمة التى تعد لها كل كلية ، ونوع الدراسة بها .

٤ — شخصيات بارزة فى حياة الجامعة .

مرحلة التنفيذ :

ولتنظيم العمل فى تنفيذ هذه الخطة ، قسمت التلاميذ إلى مجموعات أربع . تتولى كل مجموعة دراسة ناحية من هذه النواحى ، التى اعتبروها مشكلة وضعت فى سؤال يتطلب الرد عليه ، وبدأت كل مجوعة فى القيام بنصيبها من العمل فى تعاون وحماس ورغبة صادقة . وقد استتبع ذلك تنظيم عدة رحلات قصيرة بدءوها بزيارة الأزهر كجامعة قديمة كانت تتولى وحدها تقريباً نشر الثقافة فى البلاد فى عهد ما ، وهناك تحدثوا إلى بعض شيوخها الكبار حول الأزهر ، نشأته ، ورسالته ، والتطورات التى مر بها ، وأقسامه المختلفة ، ومنزلته كجامعة تنهج نهجاً دينياً خاصاً ، وهكذا . وقد استحضر التلاميذ معهم عدة مطبوعات تدور حول كل ذلك لقراءتها ، واختاروا بعض النواحى البارزة فى الجامعة الأزهرية لعمل نماذج لها ، كالمنبر والمئذنة والقبلة ، كما قاموا بدراسة بعض الشخصيات البارزة فيه ، كجوهر القائد ، والمعز ، والشيخ محمد عبده ، والمراغى .

وتبع ذلك زيارات متتالية لكليات الجامعة ، وهناك أيضاً تحدث التلاميذ إلى أساتذتها وطلابها ، وسجلوا ما سمعوه منهم ، كما أنى قد هيأت لهم الفرصة للاستماع إلى بعض المحاضرات فى كلية الحقوق والآداب حيث جلسوا مع الطلاب فى مدرجاتهم ، ليتلقوا محاضرة فى القانون وأخرى فى الشعر السياسى . وانتقل الطلاب إلى مكتبة الجامعة فدرسوا نظام الاستعارة الداخلية والخارجية ، ثم زاروا المتحف ، واطلعوا فيه على وثائق هامة فى تاريخ الجامعة ، كمحضر تسليم الجامعة للوزارة ، ومحاضر جلسات الإنشاء ، وبعض إحصائيات للتبرعات

كما وقفوا على تاريخ حياة كثير من الأبطال الذين ساهموا بنصيب كبير فى بناء هذا الصرح النافع العظيم . وفى المتحف أيضاً تنقلوا مع الجامعة فى الأماكن التى شغلتها فمن مبنى الجامعة الأمريكية إلى المبنى الذى يحتله المتحف الزراعى الآن ثم إلى مقرها الحالى .

وزاروا سكرتير الجامعة فى مكتبه ، وتحدثوا معه ، شاكرين له ؛ فتفضل بأهدائهم كل المطبوعات التى تتصل بموضوعهم مما شجعهم على المضى فى مشروعهم بحماس مضاعف . وكمدرس اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ أفسحت حصص القراءة والتعبير لخدمة المشروع ، فقرأ التلاميذ عنه كثيراً ، وعرفوا كثيراً ولا تزال كتبهم التى ألفوها بأقلامهم عن الجامعة وكلياتها بالمدرسة نماذج طيبة لحماس متوقد ملموس .

هذا ولم نغفل الناحية العلمية فى المشروع حيث صمم الطلاب كثيراً من النماذج الفنية ، وعملوا نخبة طيبة من الرسوم . فقد نحتوا بعض التماثيل كتمثال للملك فؤاد ، وعملوا نموذجاً لقبة الجامعـــة وبرج الساعة ومئذنة الأزهر والقبلة ، ثم صمموا نماذج ورسوما لشارات الكليات مع إلمام التلاميذ بالفكرة التى ترمى إليها كل شارة ، كما رسم بعضهم بيده بعض الشخصيات المنتجة فى حياة الجامعة ، كسعد زغلول ولطفى السيد ، وطه حسين . . .

وأعد التلاميذ إحصائيات طريفة للمبالغ المالية التى قام عليها تأسيس الجامعة ، وللتواريخ الهامة فى حياة الجامعة ، كتاريخ أول جلسة للتأسيس وتاريخ الافتتاح ، وتاريخ تسليمها للحكومة ، وتاريخ ضم بعض الكليات إليها كالتجارة ، والزراعة ، والطب ، ودار العلوم . . . كما حصل الطلاب على طائفة لا بأس بها من الصور الفوتوغرافية . وقد عرض كل ذلك فى معرض صغير بالفصل كان موضع الاعتزار من الطلاب لأنه كان ممثلا لمجهودهم الشخصى كما كان موضع الإعجاب من الذين شرفوه بالزيارة .

والآن ، ولا يزال هؤلاء التلاميذ أبنائى ، أرى كلا منهم يحدد هدفه فى الجامعة ويفكر فى الكلية التى يراها محققة لأمانيه فى الحياة .

دور النقابات الصناعية

والجمعيات التعاونية فى تعليم العمال*

« بقلم الأستاذ ج.د.هـ. كول »

طلب منى أن أناقش فى هذه العجالة « بعض الأهداف والمشكلات العامة التى تمخضت عن تنفيذ برامج التعليم، كما وضعتها الجمعيات التعاونية والنقابات الصناعية فى كل من البلاد المتقدمة والمتخلفة » . ولما كان الكلام فى هذا الموضوع أمراً يطول شرحه. فأكبر الظن عندى أن خير وسيلة لمعالجته فى الحيز المخصص له أن أرجع بحديثى إلى بداية تاريخ المشكلة .

والواقع أن الحركة التعاونية كانت، منذ نشأتها الأولى فى البلاد التى مكنت فيها لنفسها قبل غيرها — وهى بريطانيا العظمى وفرنسا ثم ألمانيا بعد ذلك — تعلق أهمية كبرى على التعليم ؛ وذلك لأن عظماء من ألهموا إجراء التجارب التعاونية — من أمثال روبرت أوين وتشارلس فورييه وغيرهم ممن بشروا بمختلف نواحى الاشتراكية المسيحية — كانوا يعقدون أعظم الآمال على الاتجاهات الفكرية الاجتماعية لأعضاء المجتمعات المحلية التى قدر لهم أن يزاولوا نشاطهم بين ظهرانيهم .

وكانوا يعتبرون التعليم وسيلة ضرورية لخلق الاتجاهات الفكرية التى تغلب عناصر التعاون على عناصر التنافس فى طبيعة البشر ، ولذا فقد ارتبطت غايتهم من تعليم الأطفال والراشدين على السواء ارتباطاً وثيقاً بالمثل الأعلى الاجتماعى عندهم — ألا وهو بناء المجتمع الذى يقوم على التعاون والتآلف أكثر مما يقوم على التنافس والتناحر — كما عارضوا بشدة المبدأ الذى نادت به مدرسة « حرية العمل » ومؤداه أن السلوك الفردى فى الأمور الاقتصادية ينبغى أن يكون الوسيلة إلى تحقيق الصالح العام ، وكانوا يقصدون بالتعليم الذى أخذوا فى نشره إعداد المتعلمين للحياة فى مجتمع معين ويعتقدون أن هذا الإعداد

* G.D. H. Cole — Fundamental and Adult Education — Vol. IV. No. 3.

هو خير ما يفضى إلى توفير السعادة وتحقيق الصالح العام .

* * *

أما النقابات الصناعية فكانت تؤلف فى أول أمرها من مهرة الصناع ، جرياً وراء أهداف محدودة كالدفاع عن مصالحهم المشتركة وتبادل المنفعة وغيرهما من الأغراض التى لا أقول إنها كانت مرتبطة بنوع من المجتمع مغاير للمجتمع الذى يعيشون فيه وإنما كانت أكثر ارتباطاً بالمجتمع كما كان .

ولم تهتم هذه النقابات فى عهدها الأول بمسائل التعليم وأساليبه اهتمام الجمعيات التعاونية الأولى ، اللهم إلا إذا استثنينا قيامها بمهمة تدريب الصناع المبتدئين تدريباً صحيحاً . وغير ذلك من الجوانب الأخرى للتعليم الفنى الوثيق الصلة بالصناعة . ثم أخذت هذه النقابات تتجه إلى الاهتمام بالتعليم بمعناه الواسع كلما اندمج أعضاؤها فى حركات أعم ، لا تهدف إلى مجرد تحسين المركز المادى لأعضاء حرفة بعينها ، وإنما تعمل لتحقيق أهداف « سياسية » أساسها قلب النظام الاجتماعى رأساً على عقب .

وقد أخذ أعضاء النقابات الصناعية فى مرحلة مبكرة من تاريخها ينضمون إلى هذه الحركات ، وكان أكثر ما يدفعهم إلى ذلك اضطرارهم إلى الكفاح من أجل الاعتراف بما لهم من حق الحياة وحق المساواة بين أصحاب المصانع والعمال أمام القانون . ولما كانت آثار هذا الكفاح لا تقتصر على نقابة بعينها ، بل تمتد بحيث تشمل أعضاء النقابات الصناعية المختلفة وتؤلف بين نقابات حرف مختلفة محلية أو قومية ، فقد أخذ اهتمام النقابات الصناعية بالتعليم ينمو فى أول الأمر كاهتمام عام بهدف ينبغى العمل على تحقيقه إما عن طريق النقابات أو عن طريق الهيئات السياسية التى تستمد أعضاءها على نطاق واسع من النقابات الصناعية (كالجمعيات أو الأحزاب الاشتراكية وأحزاب العمال وبيوت الشعب الفرنسية . . . . إلخ) .

وفى العهود الأخيرة ، كان نمو النقابات الصناعية فى البلاد الأقل تقدماً يرتبط ارتباطاً وثيقاً فى أغلب الأحيان بنمو الحركات القومية وتم إنشاء كثير من هذه النقابات فى ظل تلك الحركات . وفى مثل هذه الظروف يغلب أن يكون الاهتمام بالتعليم صدى للشعور الوطنى أكثر من أن يكون

وليد الحاجات الخاصة للنقابات الصناعية . ويصدق هذا القول بنوع خاص على المناطق التى تخضع للاستعمار .

* * *

وحيثما نما التعاون كحركة ينهض بها المستهلك وتقوم على نمط « روكديل » فقد كان يحتاج كلما راجت بضاعته إلى هيئة من الموظفين يتزايد عددها بسرعة وتكون على إلمام تام بالأساليب الفنية للإدارة والتوزيع والانتاج حسبما يرضى المستهلك . وقد بعث هذا الأمر فى الحركة التعاونية اهتماماً خاصاً بالتعليم الفنى من أجل خدمة الجمعيات التعاونية خدمة مباشرة ، كما استمر قادة التعاون يجاهرون بالحاجة إلى موظفين تعاونيين أعدوا لفهم مبادئ التعاون وللمساهمة فى تحقيق مثله العليا . ومن أجل ذلك هيأوا أنواعاً من التعليم قصدوا بها إلى مواجهة هذه الحاجة المزدوجة : حاجتهم الملحة إلى الموظفين وحاجة الجمعيات إلى أعضاء يكونون بمثابة قادة شعبيين للرأى العام التعاونى .

أما النقابات الصناعية فقد تأخر أغلبها فى الوصول إلى الموقف الذى تستشعر معه حاجتها إلى تدريب أعضاء — مأجورين أو متطوعين — يقومون على خدمة الحركة . ولم تشعر بهذه الحاجة إلا عند ما شاع الاعتراف بها كمراكز للمضاربات الجمعية ، وأصبحت على درجة من الثروة تمكنها من استخدام موظفين يتفرغون لخدمتها كل الوقت ، كما احتاجت إلى تطوع كثير من أعضائها (كوكلاء المصانع . . . إلخ) لتمثيلها فى لجان العمل المختلفة .

أما نمو الحركة العامة لتعليم العمال فى الدول التى ضربت بسهم وافر فى الرقى فقد تأثر تأثراً عظيماً بنوع ومدى المعونة التى تقدمها الحكومة وبعض الهيئات العامة الأخرى والجامعات والكليات وأصحاب التبرعات إلى التعليم الفنى وغيره من أنواع التربية لوقت الفراغ .

أما التعليم الفنى — وقد أضيف إلى تدريب المبتدئين أحياناً وحل محله أحياناً — فقد كان يحتاج فى العادة إلى معاونة الميزانية بسبب ارتفاع تكاليف التجهيز ، ولم تساهم النقابات الصناعية إلا بنصيب ضئيل فى نشر هذا النوع من التعليم ، اللهم إلا فيما يتعلق بعدد محدود من الحرف (مثل وظائف الرسامين وطبقات معينة من عمال البريد وموظفى الحكومة المحلية الذين يحتاج عملهم إلى إعداد من نوع خاص) . ومن الناحية الأخرى فقد انتشر التعليم غير المهنى ،

الذى لا يهدف أساساً إلى تحسين إنتاج المصانع أو ترقية مستواه ، وذلك بفضل معاونة الهيئات العامة أو الهيئات الجامعية الخارجة أو الهيئات المتطوعة التى لا تعمل من أجل خدمة العمال فحسب ، وإنما من أجل سائر طوائف المواطنين الذين يهمهم أمره ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى بفضل معاونة الهيئات التعليمية التى ينشؤها العمال لهذا الغرض مثل « الجمعية التعليمية للعمال » فى بريطانيا العظمى . وقد كانت النقابات الصناعية تفضل أن تعاون مثل هذه الهيئات أكثر من أن تتولى ذلك النشاط التعليمى الخاص إلا فى ميدان التدريب على الحرفة التى تمثلها النقابة .

إلا أن هناك فروقاً هائلة بين هذه الهيئات التعليمية للعمال من حيث تكوينها والأساليب التى تتبعها . فبعضها كان لا يعدو فى الحقيقة أن يكون امتداداً لحركات النقابات الصناعية أو أحزاب العمال والاشتراكيين . بينما نجد بعضها الآخر هيئات مستقلة تلتزم الحياد التام فى الأمور السياسية (وعادة فى الأمور الدينية أيضاً) . وتمثل « الجمعية التعليمية للصناع » هذا الاتجاه الأخير فى بريطانيا العظمى ، بينما يتجه « المجلس القومى لكليات العمل » اتجاهاً ماركسياً (وإن كان غير شيوعى) .

غير أن كلا من هذين النوعين يستمد العون من النقابات الصناعية ، فبعض النقابات تبذل العون لكل من النوعين ، بينما تقصر بعض النقابات الأخرى معاونتها على نوع دون آخر .

والاختلاف بين هذين النوعين يعنى فى الظروف البريطانية أن « الجمعية التعليمية للصناع » يمكنها إلى حد كبير أن تستمد مدرسيها من الجامعات ، وأن تحصل على منحة من الميزانية العامة والميزانية المحلية ، فى حين يتحتم على « المجلس القومى لكليات العمل » أن يعتمد اعتمادا كلياً على مال النقابة . كما تنعكس هذه الفروق أيضاً فى شكل اختلاف بين المواد التى تدرس ، فبينما يقتصر منهج « المجلس القومى لكليات العمل » على تدريس المواد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية إذا « بالجمعية التعليمية للصناع » تزيد على ما سبق قدراً عظيما من التعليم الثقافى الخالص . كما أن المساعدة التى تتلقاها « الجمعية التعليمية للصناع » من الميزانية العامة والجامعات تمكنها من أن توفر قدراً عظيما

من التعليم الراقى نسبياً ، وأن توجد دراسات دائمة أكثر مما تفعل الهيئات الأخرى ، غير أن ما يؤخذ عليها هو أن نواحى نشاطها أكثر ما تتناسب مع العمال الذين يكونون دون المتوسط فى المهارة والمستوى العلمى .

ويمكن القول بوجه عام إن من الصعب ترقية أنواع تعليم العمال التى تعتمد على معاونة الجامعات والميزانية العامة حيث يشتد العداء بين الطبقات بينما لا يحدث مثل ذلك حيث تكون الفروق بين الطبقات أقل فى حدتها . وثمة نزعة قوية إلى زيادة التفريق بين تعليم العمال من ناحية ، والتعليم العام والتعليم الجامعى من ناحية أخرى . نجد هذه النزعة أقوى فى فرنسا وألمانيا منها فى بريطانيا العظمى ودول شبه جزيرة إسكندناوة . غير أن الموقف قد يختلف عن ذلك كثيراً فى المناطق التى تخضع للاستعمار وتعمل فيها السلطة الحاكمة على تمهيد السبيل للحكم الذاتى ؛ ففى مثل هذه المناطق تعمل حكومات المستعمرات بنفسها أحياناً أو بالاشتراك مع النقابات الصناعية أو الجمعيات التعاونية ، التى تعترف بها الهيئات الحكومية أو تعاونها ، على إنماء حركات تعليم العمال وتشجيعها . وينطبق هذا القول بصفة خاصة على نمو الحركة التعاونية التى لا تستطيع أن تسير قدماً بدون الحصول على عون من أجل تدريب موظفين لضبط حساباتها وإدارة هيئات التعاون المحلية ، كما ينطبق بالمثل على النقابات الصناعية حيث اتجهت حكومات المستعمرات إلى تشجيعها بدلا من كبتها والقضاء عليها .

وقد حاول كثير من الجمعيات التعاونية فى عهدها الأول أن تؤسس مدارس لتعليم أبناء المساهمين فيها إلى جانب تعليم الراشدين ، وكان ذلك فى عهد لم يكن التعليم الإلزامى الذى توفره الحكومات قد رأى النور بعد ، حتى إذا انتشر التعليم العام أخذ التعاونيون فى البلاد الضاربة فى مضمار الرقى ينسحبون تدريجاً من هذا الميدان اللهم إلا فى حالات استثنائية قليلة . وقد بذلت محاولات طيبة عديدة فى البلاد التى لم تنل حظاً كافياً من التقدم لتوفير المدارس بمعاونة رجال التعاون . غير أن ما يتكلفه هذا العمل من نفقات طائلة يجعل القيام به على نطاق واسع أمراً دونه خرط القتاد .

واستمرت الجمعيات التعاونية فى الدول الراقية ترعى أنواعاً خاصة من حركات الشباب تستهدف الترفيه بشكل عام ، وإن كانت تهدف إلى تعليم

الأطفال والمراهقين من الجنسين عن طريق النشاط غير المقصود . وعلى العكس من ذلك النقابات الصناعيـة فلم تبذل سوى جهد ضئيل فى ميدان تعليم المراهقين وهذا لا ينفى اتجاه الأحزاب السياسية للطبقة العاملة بشكل عام إلى مؤازرة حركات الشباب التى يتضمن نشاطها فيما يتضمن بعض النواحى التعليمية إلا أن نشاطهم فى هذه الناحية كان يبدو ثانوياً مبتسراً إذا قورن بنشاطهم من أجل الترفيه والدعاية .

* * *

إن مشكلات النشاط التعليمى الذى تقوم به النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية لا يمكن أن تحل بعيداً عن الواقع الملموس ، وتكاد الحلول السليمة لتلك المشكلات تتوقف تماماً على الظروف السائدة فى كل دولة أو منطقة معينة ، وهى لا تختلف بالنسبة لدرجة التقدم بين بلد وآخر فقط ، ولكن حسب اتفاقها مع نوع العلاقات بين الطبقات ، ومدى نمو التعليم العام والتعليم الجامعى والتعليم الفنى ، ودرجة نفوذ النقابات الصناعية والحركات التعاونية واتجاهاتها الاجتماعية . فنى الولايات المتحدة الأمريكية مثلا ، نجد حركة التعاون ضعيفة نسبياً ، كما تميل فى أغلب الأحيان إلى أن تكون حركة تجارية فى أساسها دون أن تقوم على تحقيق هدف مثالى . ولذلك فلم يكن لحركة التعاون هناك نشاط ملحوظ اللهم إلا فى ميدان التعليم ؛ ولو أن جانباً من هذا النشاط نفسه كان يتم فى سبيل تحقيق الأغراض المادية سالفة الذكر .

وبالمثل نمت النقابات الصناعية الأمريكية فى أساسها على أنها حركات تجارية ، ولم تهتم ، فيما عدا حالات استثنائية ، اهتماماً جدياً بالتعليم على نطاق واسع إلا فى الجيل الحالى فقط . ولا يزال كثير من هذه النقابات تنظر إلى التعليم كوسيلة لرفع مستوى كفاية أعضائها وإحياء ضمائرهم . ويرجع هذا الاهتمام على الأكثر إلى السرعة الهائلة التى نمت بها النقابات الصناعية فى السنوات العشرين الأخيرة ، إذ نجم عن هذا النمو الخاطف مشكلات جد عويصة أخصها مشكلة توفير العدد الكافى من الموظفين المدربين والمتدربين الأكفاء وعلى العكس من ذلك استطاعت الحركات البريطانية والسكندنافية ، التى تأسست منذ آن بعيد ونمت نمواً بطيئاً ، أن تكرس اهتماماً أعظم إلى نواح أخرى من تعليم العمال أكثر شمولا من التعليم الفنى ، وبخاصة فى ميدان المواد

الاجتماعية بقصد زيادة فهم أعضائها وإلمامهم بالمشكلات التى تعترض المجتمع الحاضر. ولما كان العداء بين الطبقات فى هذه البلاد يكاد ينعدم نسبياً ، فقد ساعد ذلك على خلق العلاقات الحسنة بين النقابات والحكومة وبينها وبين الجامعات ، كما شجعت هذه العلاقات الطيبة التوفر على الدراسة من أجل الثقافة لا الدعاية . ومن ناحية أخرى فقد أدى النفور بين الطبقات فى ألمانيا وفرنسا والتباين الشديد بينها من الناحية الاقتصادية إلى زيادة الفصل بين تعليم الصناع والجوانب الأخرى لتعليم الراشدين . كما أن عدم وجود ى صراع حاد فى بريطانيا العظمى بين الحركة العمالية والاشتراكية والكنيسة كان عاملا بالغ الأهمية فى منع الفصل بين أنواع التعليم على أساس دينى .

* * *

ويمكن القول بوجه عام إن تعليم الصناع يمكن أن يتم لتحقيق الأغراض الآتية ، بعضها أو كلها ؛ وذلك إلى جانب تعليمهم تعليما مهنياً يعدهم للخدمة الصناعية أو أى نوع من العمل المأجور. وإليك هذه الأغراض :

١ — لعلاج ما يعتور التعليم الأساسى أو الابتدائى من نقائص ويصلح هذا الهدف بصفة رئيسية فى البلاد الأقل تقدماً .

٢ — لتدريب موظفين وقادة ومندوبين للخدمة بأجر أو بدون أجر فى النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية أو الهيئات الأخرى التى تمثل الطبقة العاملة . ويمكن أن يتم ذلك فى سائر البلدان مهما كان حظها من الرقى، وبخاصة حيث تنمو حركات الطبقة الصناعية بسرعة كبيرة أو حيث يتسع نطاق عملها بسرعة : أى فى كثير من الدول المتخلفة وفى الدول الراقية حيث السرعة فى إقامة المصانع وتأليف لجان الإنتاج بالجملة وحيث يحتاج الأمر إلى تعيين مندوبين يمثلون الطبقة الصناعية كمستشارين فى الدوائر الحكومية المركزية أو هيئات الحكومة المحلية .

٣ — لتوسيع أفق الأعضاء وفهمهم للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى العالم الحديث .

وأكثر ما يصلح هذا الهدف للتحقيق حيث تزداد قوة الطبقة العاملة وشعورها بوزنها السياسى ازدياداً سريعاً ، كما يصلح أن يتحقق فى المجتمعات الديموقراطية حيث تمس الحاجة إلى نشاط المواطنين ونشر الثقافة السياسية والاقتصادية .

٤ — لزيادة الفرص أمام الصناع فى تنمية القدرة على تذوق الثقافة والتعبير عن الذات عن طريق الفنون والعلوم بوجه عام دون قصر الاهتمام على العلوم التى ترتبط ارتباطاً مباشراً بالشئون الاجتماعية والسياسية .

ويمكن العمل على تحقيق هذا الهدف فى جميع الدول على اختلاف حظها من الرقى الاقتصادى والسياسى ، غير أن أهميته أكثر ما تكون فى الدول الراقية حيث يختلف المدى الذى يصل إليه بفضل جهود الهيئات الصناعية أو باعتباره جزءاً من التعليم العام الميسر لجميع الطبقات ، تبعاً لطبيعة التكوين الاجتماعى والتقاليد الثقافية لكل منطقة على حدة .

٥ — لتدريب المعلمين ، مأجورين أو متطوعين ، للعمل فى أى ميدان من الميادين سالفة الذكر .

ويصبح لهذا الهدف أهمية جدية بمجرد أن يتسع نطاق تعليم الصناع اتساعاً كبيراً ، إذ أن وجود المتحمسين الغيورين على نجاح الحركة يمكن أن يكفى لكى تبدأ الحركة بداية طيبة ، ولكنه لن يكفى لمتابعة التوسع السريع .

* * *

وإنى لشاعر تماماً بتفكك هذه الملاحظات وعدم دقتها ، ولكن الميدان فسيح واختلاف الظروف من بلد إلى آخر جد عظيم ، ولن يصلح المقال القصير لأكثر من عرض مقترحات قليلة ، وعلى الذين يهمهم حل هذه المشكلة فى بلد من البلاد أن يتدبروا هذه المقترحات فى ضوء أمورهم الخاصة والاعتبارات والإمكانيات التى تواجههم فى بيئتهم الخاصة ، لا سيما وأن مفهوم كلمة « صناع أو عمال » يختلف اختلافاً بيناً من بلد إلى آخر ، كما أن عبارة « تعليم الصناع » لا يمكن أن تكتسب أية دلالة أو مغزى بعيداً عن الملابسات والتقاليد المحلية . ولذلك يجب على كل دولة أن تكيف حركتها بحيث تتلاءم مع حاجاتها .

أما الدور الذى ينبغى أن تقوم به النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية فى ميدان التعليم فإنه يختلف من بلد إلى آخر لا تبعاً لاختلاف النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية فى سياستها العامة فحسب ، ولكن تبعاً للعلاقات السائدة بين هذه الهيئات والحكومة وبينها وبين بقية الصرح الاجتماعى الذى يتحتم عليها أن تعمل فيه .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة السادسة | يناير ١٩٥٤ | العدد الثاني

فهرس

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة السادسة | يناير سنة ١٩٥٤ | العدد الثانى

المناهج والسياسة التعليمية الجديدة

بعد أن أعلنت السياسة التعليمية الجديدة رأت وزارة المعارف وجوب إعادة النظر فى مناهج التعلم التى كانت قائمة لتعديلها بما يتفق وأهداف هذه السياسة الجديدة وقد ألفت لذلك لجان فنية انتهت من عملها فى صيف ١٩٥٣ . وبهذه المناسبة دعت شعبة الخطط والمناهج برابطة التربية الحديثة أعضاء هذه اللجان إلى اجتماع عام لمناقشة المبادئ التى يجب مراعاتها فى المناهج الجديدة وتبادل الرأى والعمل على تنسيق أعمال هذه اللجان، وقد عقد الاجتماع فى مساء ١٩ يوليه سنة ١٩٥٣ بدار معهد التربية للمعلمين .

وقد تفضل السيد وزير المعارف بحضور هذا الاجتماع ، وارتجل كلمة تحدث فيها إلى أعضاء لجان المناهج عن المهمة الموكولة إليهم وما يتصل بها من غايات كما اشترك فى المناقشة التى أعقبت كلمته .

وفيما يلى خلاصة بعض الآراء التى دارت فى هذا الاجتماع الذى رأسه الأستاذ محمد فريد أبو حديد رئيس الرابطة .

١ – خلاصة كلمة السيد وزير المعارف

حضرات السيدات – إخوانى :

أهنئ رابطة التربية الحديثة وعلى رأسها الأستاذ محمد فريد أبو حديد ، على هذه الفكرة التى أوحت باجتماع اليوم لتبادل الأفكار فيما يتعلق بمناهج التعلم ، حتى تأتى نتيجة لخبرة رجال التعلم عامة ومحققة للأهداف المنشودة من السياسة التعليمية الجديدة .

٢

ولا شك أننا جميعاً ندرك خطورة المهمة الملقاة على عواتقنا لتنفيذ السياسة التعليمية . نحن نمر بفترة تاريخية ، نعيد فيها النظر فيما خلفه لنا الماضي ، في القيم والأنظمة والأساليب ، وفي التفكير والنظرة إلى الحياة . وكثير مما كان قائماً من قبل أصبح الآن موضع البحث لنبني لمصر حياة جديدة ، إذا كانت غير منقطعة الصلة بالماضي ، فإنها يجب — أيضاً — أن تستلهم مثلنا العليا الجديدة . ونحن ندرك أهمية التعليم ، وأن بناء النهضة والمجتمع على أساس جديد ، لا يتأتى إلا إذا تمشى التعليم مع هذه الاتجاهات الجديدة ، ليمد المجتمع بشباب صالح للاضطلاع بأعباء هذه النهضة ، على الأسس التي نتوخاها ، معتمداً على نفسه ، ومتعاوناً مع غيره ليقوم بتحقيق الغايات المشتركة .

فوظيفة المدرسة تكوين المواطن الصالح . وهذا تعبير جميل يمر عليه الكثيرون — رغم ترديدهم له — دون فهم لما يتضمنه . ونحن إذا لم نكن واضحين تماماً في هذه الناحية فإن عملية التربية تصبح كالسفينة من غير دفة ، لا موجه لها . ومهمة كل مسهم في وضع أسس التعليم الجديدة ، أن يفكر في تحديد هذا الهدف ونوع التعليم الذي يؤدي إلى تكوين المواطن الصالح ، وما نوع الشخصية والفتيان والفتيات الذين نريد تخريجهم للمجتمع ليحقق أهداف النهضة ، وإلى أي حد تساعد المناهج على تكوين الشخصية التي نريد تكوينها ؟

هذه نقطة جديرة بالبحث في هذا الاجتماع ، وهي نقطة « تحديد الهدف » .

وكثيراً ما تشغلنا ناحية أن تكن مهمة ، فهي ليست الأهم بالنسبة لنا ، معلمين ورجال تعليم ، وهي الناحية التنظيمية ، من شروط القبول ، وخطط الدراسة ، والمواد الدراسية ، والامتحانات ... إلخ . وكل هذا مهم ، ويمهد للأهم بالنسبة لنا ، وهو : « ماذا يحدث داخل المدرسة ؟ » فالقوانين والتنظيمات التي نبذل جهداً كبيراً في إعدادها إنما يراد بها تمكين المدرسة من تأدية رسالتها الحقيقية .

رسالة المدرسة تتمثل فيما يحدث داخل المدرسة ، نتيجة للاتصال بين الناظر والمدرسين وبينهم وبين التلاميذ ، في الدرس والهوايات ، والنشاط والتمثيل وغير ذلك من نواحي الاتصال المتعددة . . . هذه الاتصالات والتفاعلات التي تحدث من دقيقة لأخرى داخل المدرسة ، هي التي يترتب عليها تكوين المواطن المنشود .

ومن المعتاد أن يركز واضعو المناهج الاهتمام حول المواد والمعلومات المتضمنة فى المناهج ، والتى يريدون أن يخرج بها التلميذ. فإذا استمرت نظرتنا إلى المناهج على هذا النحو الضيق ، فإن ذلك يؤدى إلى عدم تمكين التعليم فى مصر من تأدية الغرض منه ، ذلك أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة الآثار التى تنطبع وتتناسق بعضها مع بعض ، فتتكون منها مثل الشخص وعواطفه ومبادئه وأسلوب تفكيره بل نسيج تفكيره نفسه .

والحد الفاصل بين التربية الصحيحة ، والتربية غير المنتجة هو فى نظرتنا إلى المواد . فإما أن ننظر إلى المواد على أن لها قيمة فى حد ذاتها ، أو ننظر إليها على أنها وسيلة لأحداث آثار واتجاهات معينة فى نفس التلميذ وعقله ؛ فشخصية التلميذ ومبادئه ومثله ودوافعه وطريقة تفكيره ومساعيه وجهوده ، لا تتوقف على المعلومات ، بل على نوع الآثار التى تركتها هذه المعلومات فى نفسه ، فليس مهما تعلم حقيقة بعينها ، مهما كان نوع هذه الحقيقة ، ومهما كانت أهميتها فى حد ذاتها ، وإنما المهم هو الآثار التى تترتب عليها فى نفس التلميذ .

قد يعتقد مدرس التاريخ أن الدنيا ستنهار إذا لم يعرف التلميذ حقيقة تاريخية ما ، ومثله مدرس الطبيعة أو الجغرافيا . وكل هذا وهم . ولست فى حاجة إلى التدليل على أن ٨٠ ٪ مما يتعلم من تفاصيل ومعلومات سينسى قبل الخروج من المدرسة ، كما أننا نجد فى التاريخ أفذاذاً كانوا جاهلين بكثير من هذه المعلومات كالكهرباء والكمياء والرياضة الحديثة . . . الخ . وكثير من المكتشفين والمخترعين كانوا يجهلون ثلاثة أرباع ما نعلمه للتلاميذ اليوم . إذن ليست هناك حقيقة واحدة لها من القيمة ما يدعو إلى تعليق أهمية كبيرة عليها فى ذاتها ، وإنما تكتسب أهميتها بإثارة النشاط ، وترك آثار واتجاهات معينة فى نفس التلميذ ، تبقى معه ، وتلازمه ، وتجعل منه شخصاً قادراً على تحمل المسئوليات ، أو شخصاً سلبياً مسلوب الإرادة ، يتجه إلى الخير أو يتجه إلى الشر . فهى الأساس الذى تتكون منه ميوله ، واتجاهاته ، وأساليب حياته .

نرجو أن نتساءل دائماً عند التفكير فى وضع المناهج ، وفى التدريس ، وفى الرحلات وغيرها من مختلف أوجه النشاط ، عن : الاتجاه النفسى الذى سيتركه كل هذا فى التلميذ .

هذه هى النظرة الأولى التى يجب أن توجهنا فى وضع المناهج : ما الأثر

الذى سيتركه تدريس هذا الموضوع أو ذاك فى النفس؟ وكيف يمكن أن يتعلمه التلميذ بطريقة تجعل منه شخصية صالحة مفكرة ؟

هذه قاعدة أساسية ، يمكن تطبيقها فى كل مادة .

وقد يظن بعض المدرسين أنهم يعملون على نمو التفكير عند تلاميذهم بمجرد تمكينهم من تحصيل الحقائق على أى وجه كان . وهذا غير صحيح ؛ لأن التلميذ بالتدريب الآلى يستطيع أن يعلق الموضوع فى ذهنه ، ولكن ليس معنى ذلك أنه استفاد فكرياً ، لأن الحقائق ما دامت لم تهضم ، لا يمكن أن يكون لها أثر فى التكوين الفكرى ، كالطعام العسر الهضم إذا لم يتمثله الجسم لا يستفيد منه ، وكذلك الحقائق إذا لم تهضم ، لا يكون لها أثر فى التكوين الذهنى . فالشرط الأساسى هضم الموضوعات وجعلها جزءاً من كيان الشخص .

وعلماء النفس يعترفون بأن الميول والنزعات هى الدافع الأساسى للسلوك وللتفكير ، فإذا كان للحقائق التى يتعلمها التلميذ صلة بهذه الميول والنزعات وما يترتب عليها من مشكلات يحتاج الإنسان إلى مواجهتها ؛ فإنه يمكن حينئذ أن تمتزج الحقائق بكيان نفسه ، أما الحقائق التى لا تتصل بميوله وحاجاته فلا ينتظر أن تلتئم مع كيانه النفسى . وهذه ناحية أخرى — إذاً — فى غاية الأهمية فى وضع المناهج ؛ وهى معرفة الميول ، والمشكلات التى تدفع إلى التفكير والسعى ، وربط الموضوعات بهذه المشكلات ، وجعلها متصلة بها اتصال الوسيلة بالغاية . ولست محتاجاً لأن أشرح أن التفكير لا يبدأ إلا بالشعور بالمشكلة التى تحرك الطفل ذاته ، فنجده يسعى بنفسه إلى جمع الحقائق التى يحتاج إليها لحل مشكلاته . وقد لا يهتم الشخص بأنواع الحديد والخشب وأثمانها ، ومدى الاستفادة منها . . . إلى غير ذلك ، إلا إذا بدأ يفكر فى بناء بيت . وجدول السكة الحديدية حفظه كريه إلى النفس إلا عند السفر فيبحث عنه الإنسان بنفسه . وقد لا يميل التلميذ كثيراً إلى دروس الجغرافيا وقراءة الخرائط ، ولكنه إذا اضطر إلى كثرة السفر ، والانتقال من بلد إلى بلد فإنه قد يهتم بالخرائط إلى درجة أنه يندر أن تقع فى يديه خريطة ما ، دون أن يصرف بعض الوقت فى دراستها ، والتعرف عليها .

هذه هى الفكرة فى وضع أى منهج أو تدريسه : ما المشكلات المتصلة بحياة التلميذ فى المرحلة المعينة التى يتعلم فيها ؟ وكلما كانت خبرة التلميذ

واسعة ، اتسعت الفرصة أمام واضع المنهج لحصول التلميذ على المعلومات ، بإثارة نشاطه الذهنى .

وأفكار التلميذ لا تتكون باستقباله تفكير أناس آخرين ؛ لأن الإنسان لا يتعلم بمجهود غيره ، بل يتعلم منها إلى الحد الذى يصبح فيه فاعلا عند الدراسة له هدف وغاية يسعى إليها من وراء هذه الدراسة .ويمكن تدريس نظريات الهندسة والجغرافيا باعتبارها شيئاً حياً ، يثير فى نفس التلميذ الرغبة فى الاطلاع ، ويمكن أن تدرس بغير ذلك .

والأخلاق لا ينبغى أن يترك تكوينها للخارج ، فكل لحظة فى الدرس تتكون فيها الأخلاق ، وكل مؤثر يؤثر فى نفس التلميذ هو لبنة فى فى تكوين أخلاقه .

ونحن نشكو من تكوين تلاميذ فقدوا احترام الكبار ، والخضوع لأى سلطة . ونحن شركاء فى المسئولية عن ذلك ؛ لأن طريقة تعليمنا وتعاملنا مع التلاميذ هى التى تنتجه ؛ فنحن حينما نقهر التلميذ على عمل شىء لا يدرك قيمته ولا يشعر بالحاجة إليه ، ندفعه إلى الثورة والتبرم ، ونجعله يحس أننا خصم متحكم فيه ، بدلا من أن يحس أن المدرس صديق أكبر ، يتعاون معه على سد حاجاته ، وتمكينه من إشباع ميوله ورغباته . فالتلميذ الذى لا يدرك الغرض مما يدرس ، لا يشعر إلا بأن السلطة قوة غاشمة متحكمة ، لا قوة ضابطة لصالح الجميع . ومثل هذا قد يحدث فى المنزل .

فالمنزل والمجتمع شريكان فى المسئولية . ونحن نتحمل نصيبنا منها ، لذلك يجب دائماً أن نتساءل عن أثر اتصالنا بالتلميذ ؛ هل يساعد على أن تصبح شخصيته موالية للمجتمع أو ناقمة عليه ؟

فحينما نضع المناهج يجب أن نذكر أن المنهج يسهم فى تكوين أخلاق التلاميذ بالقدر الذى يخدم ميولهم ويسد حاجاتهم وينشئهم على الاتجاهات الاجتماعية السليمة .

ومعظم المشكلات النفسية والخلقية سببها أن التلميذ لا يشعر أنه يحقق ذاتيته. ولو كان فيما يعمله وفى علاقاته بالمدرسة يحقق نفسه ، ونزعاته ، ودوافعه الطبيعية انحلت مشكلاته . وليس المقصود بذلك النزعات الفردية التى تبيح لكل واحد أن يفعل مايشاء ، بل يجب أن تندمج الغاية الفردية فى غاية اجتماعية . فمثلا ،

كل إنسان يحب أن يغالب وينتصر ، فلو تركت هذه الغاية تنمو فى اتجاه فردى ربما أدى ذلك إلى الإجرام ، ولكن هذه الغاية نفسها لو وجهت — كما فى فريق الكرة مثلا ، حيث لا بد من التعاون ، وحيث الانتصار هو انتصار الفريق ، وحيث يكون الشعور باللذة لأن الشخص يحقق أهداف المجتمع الذى هو فرد من أفراده — فإن التوجيه يجعل إثبات الذات يتحقق بطريقة مشروعة ، ويعود بالخير على المجموع .

ومن الممكن أن يحدث هذا التوجيه الاجتماعى فى الدرس أيضاً . فمشروع ارتضاه جميع التلاميذ ، كتنظيم رحلة أو زيارة متحف أو إنشاء مكتب للبريد أو إخراج تمثيلية أو غير ذلك ، يمكن أن يؤدى إلى تعاون الجميع لنجاح المشروع إذا عرف كل شخص موضعه فى هذا العمل وأدرك أن نجاح المشروع وتحقيق هدف الجماعة متوقف على تعاون كل فرد فيها . ومن هنا يتعلم التلاميذ إخضاع غاياتهم الفردية لغاية الجماعة ، فنخرج أفراداً يخدمون المجتمع ولا يبحثون عن مآربهم وغاياتهم الفردية وحدها .

ويمكن أن نجمل ما قلناه فى النقط الآتية :

١ — ليس المهم هو « المؤثرات » بل المهم هو « رد الفعل » أو الآثار التى تترتب على هذه المؤثرات فى نفس التلميذ . وقد كانوا قديماً يعتقدون أن الطفل كقرص الشمع يمكن أن ننقش عليه ما نشاء ، ولكن علم النفس الحديث بين خطأ هذا الرأى وأثبت أن النتائج قد تكون عكسية .

٢ — نحن مسؤولون عن إخراج شخصيات نافعة والمناهج وسيلة من الوسائل التى نستعين بها على ذلك .

٣ — يجب أن يكون التفكير من ناحية عقلية التلميذ لا من ناحية عقلية الموجه أو واضع المنهج .

٤ — تكوين الأخلاق يحدث فى كل لحظة فى حياة التلميذ . فكل حركة محسوبة علينا فى تكوين أخلاقه .

* * *

وختم السيد الوزير كلامه بأن تمنى لأعضاء اللجان المختلفة التوفيق فى مهمتهم التى تعلق عليها الأمة أهمية كبيرة فى توجيه النشء .

٢ ــ كلمة الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مقرر شعبة الخطط والمناهج بالرابطة ووكيل معهد التربية

عن المناهج الجديدة وبعض المشكلات المتعلقة بها

نعلم جميعاً أن التعليم فى مدارسنا المختلفة ــ ما عدا الأزهر وما يتصل به من معاهد ــ كان بضاعة مستوردة من الخارج ، لا تمت بشيء من الصلة إلى الحياة المصرية . فالمناهج مثلا قد اقتبست غالبيتها من مناهج التعليم فى المدارس الغربية فى القرن الماضى وكانت ــ وما تزال ــ تدور حول دراسة الموضوعات التى كانت تدرس فى أوربا فى القرون الوسطى ، ولكن فى صورة مبسطة تناسب مستوى التلاميذ ؛ ولهذا لم تتجاوب معها نفوس المتعلمين ، بل لقد نفر الأهالى من هذا النوع من التعليم ، فى أول إدخاله مصر ، ولكنهم سرعان ما اكتشفوا أنه يعتبر شرطاً أساسياً للحصول على الوظائف الحكومية ، فغيروا من نظرتهم إليه ، وهكذا صار معنى التعليم عندنا هو الذهاب إلى المدرسة لحفظ بعض الرموز أو الحقائق ، التى يعتبر مجرد النجاح فيها الشرط الأساسى للحصول على الوظيفة ، دون أن يكون لهذا التعليم صلة حقيقية بحياة المجتمع المصرى ، ودون أن يحقق أى هدف من أهداف التربية الصحيحة .

وقد تسلط على عقولنا ــ طول هذه المدة ــ ذلك النوع من المناهج المستوردة فلم نستطع التخلص منه ، رغم الرغبة الحقيقية التى أبداها رجال التعليم فى الثلاثين سنة الماضية ، وكل محاولة لتعديل المناهج ، لتساير النهضة التعليمية التى أعقبت الحرب العالمية الأولى ، وثورة عام ١٩١٩ ، كل محاولة من هذا القبيل ، لم تتعد حذف بعض الأبواب وإضافة بعضها ، أو تقديم بعض الدراسات وتأخير البعض فيدرس تاريخ مصر القديم ــ مثلا ــ فى السنة الرابعة بدلا من السنة الأولى ، وتحذف الكيمياء من مناهج الفرقتين الثانية والرابعة ، اكتفاء بتدريسها فى السنة الثالثة ، وانتهى الأمير بالعلوم العامة إلى أن ضم

إليها بعض رءوس الموضوعات من مناهج الطبيعة ، والكيمياء والأحياء . . . وهناك مواد دراسية كانت عرضة للإضافة تارة ، وللحذف تارة أخرى كعلوم الفلك ، والجيولوجيا ، والأحياء ، والفلسفة والمنطق .

وكانت عملية وضع المناهج — على هذا الأساس — عملية سهلة ميسورة لأنها لم تكن تهدف إلى شيء أكثر من إمداد التلاميذ ببعض المعلومات والحقائق وإكسابهم بعض المهارات التي تنطوي عليها المواد المختلفة . وكان يكفي واضع المنهج أن يراجع فهارس الكتب ، ليختار من موضوعاتها مايريد ، فيصل بذلك إلى وضع منهج يعتبر — من وجهة النظر السائدة — منهجاً ممتازاً ، يحقق الغاية المرجوة . والنظرية التي يستند إليها هذا النوع من المناهج ، هى تمجيد الحقائق التي تحويها المناهج ، واعتبارها نهائية لا تقبل المناقشة ، ولا مجرد التفكير فى صحتها وعدم صحتها . وبذلك تخلق فى أبناء الأمة روح الاستكانة ، والتسليم أمام مواقف الحياة التي تعرض لهم ، فيقبلون ما يفرض عليهم من سلطات دون نقد أو مناقشة ، وبهذا يحتفظ أرباب السلطان بسطوتهم ويضمنون استقرار الأوضاع ، على النحو الذى يريدون فرضه على المجتمع . والغرض من هذا المنهج لا يكون غير إعداد التلاميذ للتخصص فى المواد المختلفة ، حتى ولو لم يكونوا سيتخصصون فيها فعلا . وقد ترتب على ذلك أن أصبحت المدرسة بعيدة عن الحياة الخارجية كل البعد ، بما تحويه من نظم ، وجداول للدراسة ، وامتحانات ، وطرق تدريس . . . إلخ .

وقد كان أولياء الأمور ، والتلاميذ ، وكثير من المدرسين ، فى الماضي بل ما زالوا إلى حد ما — مقيدين فى إطار هذه الفلسفات القديمة ؛ ولهذا نرى أن معظم النقد الذى كان يوجه إلى المناهج ، لم يخرج عن أن المادة المقررة أكثر مما يحتمله عدد الحصص المخصصة لها ، أو أن عدد المواد فى الفرقة تضخم حتى أصبح ١٣ — مثلا — فصار فوق طاقة التلاميذ ، أو أن التلاميذ يدرسون الكيمياء فى السنة الخامسة ، بعد أن انقطعوا عن دراستها فى السنة الرابعة الثانوية القديمة ، أو أن باب « أول أوكسيد الكربون » يجب أن ينقل إلى السنة الثالثة ، حتى يمكن البدء بدراسة قوانين الاتحاد الكيميائي فى السنة الخامسة . . . إلى غير ذلك من أنواع النقد ، التي تسير فى هذا الاتجاه .

وقد يكون لبعض هذا النقد وجاهته ، وقد يكون لشيء من هذه التعديلات

أهمية ، ولكن شيئاً من ذلك لم يكن يمس المنهج فى صميمه ، ولم يؤد إلى تغيير جوهرى فى تربية النشء ، والأجيال المتعاقبة التى درست هذا النوع من المناهج .

ومصر اليوم على أبواب نهضة شاملة ، فهى فى نهضتها الحاضرة ، قد توسعت فى السنوات الأخيرة ، فى نشر التعليم بين صفوف أبناء الشعب ، وبلغت فى هذا السبيل درجة لم يسبق لها مثيل ، ومن المنتظر أن يتم تعميم هذا التعليم فى وقت قريب ، مع التوسع فى غيره من أنواع التعليم فى المرحلتين الثانوية والجامعية . ولهذا أصبح واجباً علينا أن نعيد النظر فيما نرمى إليه من دراسة المناهج المختلفة ، على أساس من الواقع ، ومن الأهداف التى ترمى إليها هذه النهضة ، لا على أساس النظر إلى المناهج على أنها قدر من المعلومات ، يستوعبه التلاميذ للامتحان فيه ، دون أن نتبين أهمية هذه المعلومات للتلاميذ ، ودون أن نتذكر أنهم ينسونها عقب الامتحان — فى الغالب — ودون أن نقدر مدى ما لها من أثر فى حياتهم ، وحياة المجتمع الذى يعيشون فيه .

إن نظرتنا إلى المناهج الجديدة ينبغى أن تكون على أساس أن هذه المناهج هى مجموعة الخبرات التربوية التى تهيئها المدرسة للتلاميذ ، تحت إشرافها ، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها ، وترمى من ورائها إلى تحقيق أهداف السياسة التعليمية القائمة .

فالمنهج — بمعناه الحديث — يشمل تحقيق الأغراض التى تسعى المدرسة إليها ، والمادة التى نختارها لتعين على تحقيق هذه الأغراض ، والطريقة التى نتبعها فى التدريس ، وأوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ أثناء الدراسة . كما يشمل كذلك : الطريقة التى نقوّم بها أعمال التلاميذ ، لمعرفة مدى تحقق الأهداف التى نسعى إلى تحقيقها .

وبهذا تكون صياغة المنهج مشتملة على : أهداف واضحة لكل جزء من المادة التى تدرس ، وعلى طريقة معينة للتدريس ، وعلى أوجه النشاط ، وطرق الاختبارات . فإذا تحدثنا الليلة عن المنهج ، أو عن الصعوبات المتعلقة به ، فيجب أن نفكر فى كل هذه النواحى ، المرتبط بعضها ببعض ، لا فى ناحية واحدة منها ، وهذا ما ينبغى أن يدركه واضع المنهج وغيره ممن يوكل إليهم تنفيذه من المفتشين والنظار والمدرسين .

وإذاً فوضع المنهج يتطلب الإلمام بأهداف السياسة التعليمية — وقد لخصتها المذكرات التفسيرية لقوانين التعليم ، والتوجيهات الخاصة بوضع المناهج — كما يتطلب الإلمام بحاجات المجتمع ومشكلاته ، وبخصائص التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم ؛ حتى يتلاءم المنهج مع هذه الخصائص ، ويتفق مع ميول التلاميذ ، وحاجاتهم فى هذه المرحلة .

أما المادة التى نختارها ، فليست مقصودة لذاتها كما كان يحدث فى القرون الوسطى وإنما نختار المادة المناسبة ، التى تعيننا على تحقيق أهدافنا . فإذا اخترنا « النظرية الذرية » — مثلا — فيجب أن يكون واضحاً ، ما إذا كنا نعد التلميذ للتخصص ، أم نساعده على إدراك الاحتمالات الممكنة للعصر الذرى الذى يعيش فيه ، أم ندربه على التفكير العلمى ، أم نرمى إلى تحقيق كل هذه الأغراض مجتمعة . . . ومثل هذا يمكن أن يقال عن اختيار موضوعات ، مثل : البرامسيوم أو الوراثة فى علم الأحياء ، أو المستثنى بإلا فى قواعد اللغة ، أو الحروب الصليبية فى التاريخ ، أو جمهورية جواتيمالا فى الجغرافيا .

فكل وحدة من وحدات المنهج ، يجب أن يكون الغرض منها واضحاً ، لا فى ذهن واضع المنهج وحده ، بل فى ذهن المدرس كذلك ، وحبذا لو اتضحت كذلك فى أذهان التلاميذ أنفسهم ، لتكون الفائدة أكمل وأتم .

أما طريقة التدريس ، فسوف يساعد تحديد الهدف من المنهج ، على اختيار أنسب الطرق لدراسته . فتحفيظ ألفية ابن مالك للتلاميذ ، قد يكون خير الطرق لدراسة القواعد ، إذا كانت هذه القواعد غرضاً فى ذاتها ، وإذا كنا نريد باختيارنا مشكلة صحية فى بيئة المدرسة أن نبث فى نفوس التلاميذ الرغبة فى خدمة الجماعة والعمل المستنير لعلاج هذه المشكلة ؛ فإن ذلك يتطلب أن تكون الطريقة قائمة على إلمام التلاميذ بعناصر هذه المشكلة ، عن طريق الخبرة المباشرة ، من زيارات ، ورحلات ، وتجارب فى المعمل للوصول إلى حل معقول لها ، ثم تنفيذ ذلك بما هو فى طاقة التلاميذ والمدرسة .

وهكذا نجد أن الطريقة ، والنشاط الذى يقوم به التلاميذ ، يرتبطان أشد الارتباط بالمادة التى نختارها ، والأهداف التى نسعى إليها ، وأن المنهج الذى نضعه ينبغى أن يكون شاملا كل هذه النواحى .

ومعنى ذلك كله أن عملية وضع المناهج ، التى نحن بصددها ، لم تعد

عملية يسيرة ، كما كانت فى الماضى ، مادمنا نريد أن يكون التعليم فى النهضة المصرية الحاضرة ، إحدى الدعامات الرئيسية التى تستند إليها هذه النهضة .

ولسنا نريد أن نسرف فى الطموح ، متناسين ما يحيط بنا من ظرف ، فنلجأ إلى الطفرة فيما نحن بصدده من تغيير ، ذلك لأنه ينبغى أن نراعى مدى استعداد المدرسة لتنفيذ المناهج الجديدة ، سواء فى ذلك مبانيها ، وطاقتها المالية ، ومدرسوها ، والكتب المناسبة . . . وهذا كله يدعونا إلى التريث .

سوف تصادف المدارس ؛ لتنفيذ المناهج الجديدة ؛ عقبة الكتب التى تعالج أبواب المنهج بابا ، بابا ، على النحو المألوف فى التعليم المصرى . فهذه الكتب غير متوافرة . ولست مغالياً — بهذه المناسبة — حين أذكر أن هذه الطريقة السهلة فى تأليف الكتب ، كثيراً ما كانت سبباً من أسباب الضعف فى التعليم المصرى ؛ ذلك لأن كلا من التلميذ والمدرس ، كان يلتزم طريقة الكتاب ، وتجاربه ، ومعلوماته ؛ حتى أصبح الكتاب المقرر شيئاً أقرب إلى الكتب المقدسة ، له من السلطة والنفوذ على نفوس التلاميذ ، ما يخلق فيهم الروح السلبية ، والاعتماد على الغير فى حياتهم ، ذلك لأنه يقدم لهم المعلومات سهلة ميسرة ، فى صورة نهائية ، لا تقبل المناقشة ، فيركن التلميذ إلى الحفظ والاستظهار لما هو وارد فى الكتاب المقرر ، دون زيادة عليه ، أو نقصان فيه ، فيضمن بذلك النجاح فى الامتحان ، بأيسر السبل ، وهكذا تهمل الأهداف الحقيقية من التعليم ، وتفشل المدرسة فى أداء رسالتها .

وهناك نقص كبير فى المدرسة — فى الظروف الحاضرة — من حيث المبانى ، والأدوات ، والمرافق الأخرى ، وقد يحتج بعض الناس بأن هذا النقص لا يمكننا من أن نحقق ما توصى به التوجيهات الخاصة بلجان وضع المناهج ، حين تكرر أهمية العناية بالخبرات المباشرة ، التى تتطلب من التلاميذ جهداً إيجابياً ، لاستيضاح الحقائق والوصول إلى المبادئ العامة ، مما يتطلب استعداداً من نوع خاص . ولكننا نعتقد أننا لا نستغل الإمكانيات التى تحت أيدينا إلى أقصى حد ممكن ، وكثيراً ما يكون النقص الذى نشعر به بسيطاً ، بحيث يمكن التغلب عليه بأقل مجهود ممكن ، ولكننا بدلا من أن نفعل ذلك نستغل هذا النقص البسيط ، لإهمال العناية بالخبرة المباشرة للتلاميذ . والأمثلة على ذلك كثيرة ، منها : الأجهزة فى العلوم الطبيعية ، وميزانية الرحلات وكيف تنفق ، واستخدام

الأفلام السينمائية والهوايات العملية ، وغير ذلك كثير .

وبعد ؛ فسوف تلقى المناهج الجديدة على هيئة التفتيش بالوزارة عبئاً جديداً ، لكى تحقق أهداف السياسة التعليمية الجديدة ؛ لأن المناهج ستعرض الكثير من المشكلات الاجتماعية ، وستعنى بالبيئة المحلية ، وهذا يتطلب الحصول على معلومات وإحصائيات ، ليس فى ميسور كل مدرس الحصول عليها ، وهنا يجب أن يعمل مكتب التفتيش المركزى فى الوزارة ، والمحلى فى المناطق ، على إمداد المدرسين بالمعونة اللازمة لهم ، وبالإرشاد الكافى ، وأن يعقد مع المدرسين والمدرسين الأوائل اجتماعات دورية فى كل ناحية ؛ للتفاهم على كيفية السير ، وفق الاتجاهات الجديدة فى هذه المناهج ، وكيفية التغلب على ما يعترضهم من عقبات .

ولا شك أن المناهج الجديدة للمدارس ، تتطلب إعادة النظر فى مناهج الدراسة بمعاهد إعداد المعلمين ، حتى يمكننا أن نعد المدرس ، الذى يستطيع القيام برسالته لتحقيق أهداف النهضة التعليمية الحاضرة ، بحيث يكون مدرساً مستنيراً بمقومات حضارته . وقد انتهى الوقت الذى كان يفخر فيه مدرس الطبيعة بأنه لا يدرى شيئاً عن المشكلات الاجتماعية فى بيئة المدرسة ، بحجة أن هذا من اختصاص مدرس المواد الاجتماعية .

وأخيراً ، أرجو أن نلاحظ أن عمل لجان وضع المناهج ، يجب ألا ينتهى بمجرد الفراغ من صياغة هذه المناهج ، بل يجب أن تظل هذه اللجان قائمة باستمرار ؛ لمراقبة مدى نجاح المنهج الذى تضعه ، ولتقويمه وتحسينه من آن إلى آخر ، بما يضمن تحقيق الأغراض العامة والخاصة منه .

وحبذا لو عقدت اجتماعات متعددة أثناء العام الدراسى ، تضم أعضاء كل لجنة ، وممثلين من هيئة التفتيش ، ومن المدرسين والنظار ؛ للتباحث والتشاور ، فإن عملية بناء المنهج عملية مستمرة . والمنهج الحديث منهج ينبض بالحياة دائماً ، والحياة تتطلب النمو والاستمرار .

توجيهات للجان وضع المناهج

بمناسبة إعادة النظر فى مناهج الدراسة بمدارس المرحلتين الابتدائية والثانوية فى صيف سنة ١٩٥٣ أرسلت الوزارة هذه التوجيهات إلى أعضاء لجان المناهج المختلفة لمراعاتها عند وضع المناهج الجديدة .

١ ــ أول أهداف السياسة التعليمية الجديدة إعداد أبناء الأمة ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسؤولياتهم الفردية والاجتماعية وعلى أن يشقوا طريقهم فى الحياة ، وذلك عن طريق إيقاظ ذكاء التلاميذ وتنمية مواهبهم ليتمكنوا من توجيه حياتهم الوجهة الصالحة ، وتمكين ذوى الاستعدادات من أبناء الأمة جميعاً من مواصلة التعليم إلى أقصى حد تؤهلهم له استعداداتهم وميولهم سواء أكانت نظرية أم عملية، مع بث الرغبة فى نفوس الناشئين فى خدمة الجماعة والعمل المستنير على علاج نواحى النقص فى حياتها عن طريق التعاون وتحمل المسئوليات .

٢ ــ والمناهج الدراسية أداة من الأدوات الأساسية التى تسعى المدرسة عن طريقها إلى تحقيق أهداف المجتمع . ولا يجوز النظر إلى المنهج على أنه قدر من المعلومات يستوعبه التلاميذ ليؤدوا به الامتحان آخر العام ، بل ينبغى أن يفهم على أنه مجموعة من الخبرات التى تهيئها المدرسة لإحداث تغييرات فى تلاميذها لكى يتم نموهم فى الاتجاهات السليمة . فإذا اقتصر المنهج على تلقين الحقائق فإنه يخلق من التلميذ شخصاً سلبياً ضعيف الهمة يتقبل عادة كل ما يلقى إليه . أما إذا قام المنهج على أساس كسب الخبرة والتفكير السليم أثناء البحث عن الحقائق ، فإن ذلك يكون أدعى إلى إعداد التلميذ لحل مشكلاته بنفسه وتمحيص ما يلقى إليه من آراء وأفكار .

٣ ــ وعلى كل لجنة قبل الشروع فى وضع المنهج أن تبدأ بتحديد الأغراض التى تقصد من تدريس المنهج الذى تضعه وذلك لتحقيق صفتى التكامل

والإفادة . وعليها أن توضح كيفية تحقيق هذه الأغراض فى مجموعة من التوجيهات تلحق بالمنهج وتتضمن بعض الأمثلة العملية ، فلا يجوز مثلا أن يكتفى بالقول إن دراسة مادة معينة تهدف إلى تربية التلاميذ تربية قومية أو تعريف التلاميذ بالبيئة أو تعويدهم التفكير العلمى أو غير ذلك من المعانى والأهداف العامة التى تهمل عادة عند تنفيذ المنهج إذا لم توضع بالأمثلة . وبالإضافة إلى الأغراض العامة يحسن بقدر الإمكان أن تحتوى التوجيهات على الغرض من دراسة كل موضوع ونوع المادة التى تعين على تحقيق ذلك الغرض ، وكذلك أمثلة لأنواع النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ أثناء هذه الدراسة . فالمادة نفسها لا يمكن أن تكون غرضاً فى ذاتها ، فهى لا تخرج عن كونها أداة نستعين بها على تحقيق أهدافنا التعليمية ، فقواعد اللغة مثلا لا يمكن أن تكون مقصودة لذاتها وإلا صرف المدرس فيها وقتاً وجهداً لا يتحقق معه الغرض الأساسى منها ، وهو إعانة التلميذ على الأداء السليم ، ومعروف أن الأداء السليم يرجع إلى المران والتعود أكثر مما يرجع إلى حفظ القواعد . ولعل هذه النظرة تنقل مركز التوكيد والاهتمام من قواعد اللغة إلى التعبير اللغوى السليم . وينطبق مثل هذا على القوانين العلمية والقواعد الرياضية وما إلى ذلك .

٤ — يجب أن يتصف المنهج بالمرونة بحيث يمكن تطبيقه على بيئات مختلفة وفى ظروف متفاوتة للوصول إلى نفس الأغراض العامة ، فليس المقصود أن يصب التلاميذ جميعاً فى قالب واحد ولا أن ترسم للمدرسين جميعاً وسيلة واحدة ، فالمفروض أن تفسح المجال للتنوع هنا وهناك ، ومعروف أن أبواب المعرفة متعددة ، وبالرغم من تعددها فإذا أحسن اختيارها واستخدامها بحسب ظروف كل مدرسة أو منطقة فإنها تؤدى إلى نفس الأغراض الأساسية من تكوين فكرى وخلقى واجتماعى .

٥ — وليس الغرض من إعادة النظر فى المناهج الحالية مجرد حذف بعض الأبواب وإضافة أبواب أخرى ، أو مجرد تقديم وتأخير فى موضوعات المنهج ، رغبة فى التخفيف أو فى إمداد التلاميذ بمعلومات تعينهم فى مراحل قادمة أو غير ذلك . وإنما يجب أن يراعى عند وضع المناهج الجديدة اختيار المادة التى تساعد على كسب الخبرة . فالمادة التى تتطلب جميع البيانات والوصف والتجريب أكثر فائدة من المادة التى لا تتطلب هذا . فدراسة تاريخ مصر عن طريق المعالم

التاريخية الملموسة الموجودة فى متناول التلاميذ أجدى عليهم من دراسة حقائق تاريخية لا يمكن الوصول إليها إلا فى بطون الكتب . والتجارب العلمية القائمة على استعمال أجهزة يركبها التلاميذ أنفسهم أجدى عليهم من دراسة الحقائق العلمية المجردة أو الحقائق القائمة على تجارب موصوفة فى الكتب .

٦ – ومعروف أن الغرض الأساسى ليس مجرد الدراسة المنطقية للمادة نفسها وإنما هو إثارة النشاط الذهنى والعملى إثارة تقوم على الصلة الوثيقة القائمة بين مادة الدراسة وبين البيئة وحاجات الحياة ومشكلات المجتمع . فإذا كان تقدم الدراسات الكهربائية قد أدى إلى تيسير الاتصال بين الناس فإن الاقتصار على دراسة نظريات الكهرباء لا يعنى إدراك التلاميذ لما للتقدم العلمى فى هذه الناحية من أثر فى حياتهم ولا يمكنهم من فهم الصلة بين هذه العلوم وبين المشكلات الاجتماعية التى تحيط بهم أو يدفعهم إلى التفكير فى حل هذه المشكلات بالاستعانة بهذه العلوم .

ومعنى هذا أن مادة الدراسة يجب أن تكون نابعة فى أول الأمر مما يحيط بالتلميذ وأن تكون نتائجها عائدة بالتطبيق فى ميدان الحياة العلمية . فدراسة الأمور الميكانيكية والكهربائية التى نبعت فى أصلها من مشكلات التلميذ الحية تؤدى إلى حسن فهمه وحسن استعماله لما يحيط به مما يرتبط بهذه الدراسات .

كذلك مادة الجغرافيا إذا تذكرنا أنها دراسة للعلاقة بين الإنسان وبيئته أمكننا أن نبدأ بعلاقة الطفل ببيئته المنزلية والمحلية ، وما يظهر فى هذه البيئة من حاجات ، وما يطرأ على العلاقة من تغيرات من يوم إلى يوم ومن فصل إلى فصل آخر من فصول السنة وما تتطلبه هذه التغيرات من تغيير فى العادات والتصرفات . ويشعر التلميـــذ كذلك بالتغيرات التى تظهر فى الانتقال من مكان إلى آخر كالانتقال بين المدينة والريف أو بين المدن الساحلية والداخلية ، وهذه تتطلب تغييرات فى العادات والتصرفات وأحوال المعيشة ومصادر الرزق وغير ذلك . هذه كلها يمكن أن تكون بدايات تبنى عليها وتدور حولها دراسات من شأنها أن تؤدى آخر الأمر إلى تنظيم الخبرات وإلى اطراد التوسع فى ميدان الدراسة .

فكأن البدء بدراسة الموضوعات بمواجهة مشكلة من واقع المشكلات الحقيقية

بالنسبة للتلميذ بطريقة تتناسب مع مستواه وتشبع ميله واهتمامه هو الذى يحقق الربط بين المادة وحياة التلميذ ويجعلها أكثر جاذبية وتشويقاً له ، فتثير فيه الرغبة فى الدرس والبحث وإعمال الفكر ، ويكون الدرس بهذا خلواً من الجفاف والتفكك والتفاهة .

٧ — ويتطلب هذا الاتجاه إزالة الفواصل الجامدة بين الموضوعات المختلفة فى المادة الدراسية الواحدة وكذلك بين المواد المختلفة . ففى علم الحياة مثلا لا يجوز أن تقتصر دراستنا أحياناً على الزهرة وأحياناً على الجذر ، أو تقتصر على التكاثر فى الحيوانات الدنيئة ثم التكاثر فى الحيوانات الراقية ، وإنما يجب أن تكون معالجة المشكلات بحيث يتسع أفق التلميذ ليشمل المبدأ الواحد فى ميادين مختلفة فيمكن معالجة التكاثر فى مختلف الميادين ، ويمكن معالجة العلاقة بين تكوين الكائن الحى وبين بيئته مما يؤدى إلى نموه واستمرار حياته ووقايته من عوادي الطبيعة واستفادته مما فى البيئة من إمكانيات .

أما فيما بين المواد المختلفة فقد تستلزم دراسة العلوم بعض الدراسات التاريخية والإحصاءات الاجتماعية . ومنهج المواد الاجتماعية قد يتعرض لبعض الحقائق العلمية وهكذا . على أن هذا كله يتطلب الاعتماد على كثير من الخبرات المباشرة التى تتطلب من التلميذ جهداً إيجابياً لاستيضاح الحقائق والوصول إلى المبادئ العامة وذلك عن طريق القيام بالتجارب والرحلات وزيارة المصانع والمنشآت والآثار والحدائق والحقول والبحيرات والمستنقعات والأنهار والترع وساحل البحر وغير ذلك مما لا يسهل حصره . ولا شك أن التلميذ يستطيع أن يستمد الكثير من الحقائق بالرجوع إلى الكتب ولكنه لا يجوز الاقتصار على الكتب المدرسية بل يجب أن يتعلم التلميذ الانتفاع بالمراجع العامة فى المكتبة .

أما المذكرات المملاة والملخصات فإن ضررها فى الغالب أكثر من فائدتها . من الخير أن تنص لجان المناهج صراحة فى توجيهاتها على عدم قيام المدرسين بالاعتماد على هذه الملخصات والمختصرات المألوفة .

٨ — ومعنى هذا أن المقصود بالمادة هو المشكلات التى تعرض للبحث والبيانات اللازمة لحل هذه المشكلات وما يقوم به التلميذ من أوجه النشاط العلمى والذهنى بالاشتراك مع زملائه أو مع المدرس للحصول على المعلومات وتوضيح المشكلات والوصول إلى الحلول الممكنة لها ، ويراعى أن يكون الاسترشاد بفكرة

الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب قائماً على ما يراه التلميذ من هذه النواحي . فالذى يكون بسيطاً فى نظر المدرس قد لا يكون بسيطاً فى نظر التلميذ فالخلية قد تكون فى نظر المدرس أبسط من الجسم ولكن الجسم أبسط من الخلية فى نظر التلميذ .

٩ — لا يجوز أن تجنح الدراسة فى أية مرحلة ، وخاصة فى المراحل الأولى (الابتدائية والإعدادية) ، إلى الإكثار من التفاصيل التى تؤدى إلى حشو الذهن بالمعلومات حشواً يصعب معه هضم المادة ، بل يحتمل أن يضل فى خلالها وينصرف معظم جهده إلى الحفظ وإلى مجرد التحصيل بالصورة التى تعينه على أداء الامتحان.

لهذا يجب الاختصار على أمهات المسائل والأفكار الأساسية التى ينبغى أن يتمثلها التلميذ والتى تؤدى الى الأغراض المرجوة من دراسة المادة دراسة حية مبنية على النشاط والتفاعل بين التلميذ وبيئته ومؤدية إلى تكوين اتجاهات للفكر والعمل والسلوك الفردى والاجتماعى المرغوب فيه بالصورة التى سبقت الإشارة إليها .

١٠ — وينبغى أن توجه العناية إلى النواحى القومية وما يطرأ عليها من تطور ، ثم إلى النواحى العالمية المتصلة بالنواحى القومية بقدر ما يسمح به نضج التلميذ ومستواه العقلى لأن إعداد المواطن المصرى الصالح المتبصر بمقومات الحضارة التى يعيش فيها ، والذى يمكنه أن يسهم فى التقدم الاجتماعى والمشاركة فى حل مشكلات المجتمع على أساس من التفكير العلمى لا يتم إلا إذا كانت المناهج تساعد التلميذ على فهم المجتمع المصرى وما عاناه فى الماضى من صعوبات وكيف عمل على التغلب عليها وجهوده الحالية الموجهة نحو تطهير نفسه والارتفاع بنظمه ومقوماته بما يضمن الحياة السليمة الكريمة للشعب .

وليس المقصود أن يقتصر هذا على مادة بعينها ، مثل مادة دراسة المجتمع المصرى بل يجب أن تساهم فى تحقيقه مناهج المواد المختلفة ، فمناهج المواد الاجتماعية والفنون ، والعلوم ، وخاصة المراحل الأولى ، يجب أن يكون الأصل فيها هو دراسة البيئة المصرية والحياة المصرية ، ثم تتسع الدراسة كى تشمل البلاد العربية الأخرى ثم غيرها من البلاد التى تتصل حياتها بحياة مصر . فيكون المحور الذى تدور عليه دراسة التاريخ هو تاريخ مصر وحضارتها ، مع العناية بدراسة تاريخ البلاد العربية المرتبط بتاريخ مصر ، ثم تاريخ البلاد الأخرى التى كانت لها بمصر صلات تاريخية بالقدر الذى يمكن التلميذ من فهم هذه الصلات وأثرها فى حياة

الأمة المصرية ، ويكون المحور الذي تدور عليه دراسة الجغرافية جغرافية مصر والنيل والعوامل والظواهر الجغرافية العامة تتمثل فيهما ، ثم دراسة جغرافية البلاد والمناطق التي لها علاقة بمصر وفي مقدمتها البلاد العربية الأخرى ، ويراعى في دراسة تاريخ وجغرافية مصر أن تبنى الدراسة على المشاهدة الفعلية للمعالم التاريخية والجغرافية وأن يعنى بدراسة مظاهر الحياة المعاصرة وتطورها كطرق المواصلات وأساليب البناء والملابس وطرق الري وما إليها .

أما العلوم فينبغي أن يبدأ فيها بدراسة المشكلات الاقتصادية والصحية والشخصية التي نعانيها ، وأن يكون في برنامجها نصيب لزيارة المنشئات الزراعية والصناعية وغيرها ، للوقوف على ما تقوم به من نواحي النشاط الإنساني الهامة .

ومصر تعاني ما خلفت القرون الماضية من الأوضار في العادات والأخلاق والمعاملات وأساليب الحياة ، ومن واجب المدرسة أن تعمل على إزالة هذه الأوضار وأن تمكن ناشئة البلاد من الوقوف على الاتجاهات الاجتماعية القديمة ونقدها ومواجهتها بالعقل والحكمة ، وتكوين اتجاهات جديدة تتناسب مع نهضة مصر الحاضرة ، فنهج الدين مثلا لا يؤدي وظيفته الجوهرية إذا لم يحدث آثاره الوجدانية في توجيه حياة الناشئة توجيهاً يقيم الأساس الروحي للنهضة الحاضرة ، ويعالج المساوىء الخلقية والاجتماعية التي شاعت في المجتمع المصري في الحقبة الأخيرة . كذلك يجب أن تعنى مناهج الصحة والتربية البدنية بعلاج ما ورثناه في حياتنا من مجافاة لأساليب الحياة الصحية ومن خمول وانطواء على النفس وسلوك غير اجتماعي . وهكذا في سائر المواد .

١١ — والمناهج لكل مرحلة من مراحل التعليم (الابتدائية — الابتدائية الراقية — الإعدادية — الثانوية) ينبغي أن تكون وحدة قائمة بذاتها ، ولذلك يجب أن يراعى عند وضع مناهج كل مرحلة أن تكون هذه المناهج بحيث يمكن التلميذ أن يقف عند نهايتها إذا أراد أو إذا لم تسمح له الظروف بالاستمرار في المرحلة التالية

على أنه يجب أن نتذكر أن عملية التعلم عملية مستمرة ومتدرجة . وهي تبدأ في الطفولة الأولى وتستمر مع الشخص طول الحياة . فالدراسة في المدرسة الابتدائية يجب أن تجد جذورها في حياة الطفل وأن ترتبط بها ربطاً يدركه الطفل بفطنة ووضوح . والمرحلة الإعدادية هي مرحلة وسطى بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية ، فيجب أن تكون مناهجها متصلة بخبرات التلاميذ في المدرسة

الابتدائية ، وتكون فى الوقت نفسه نقطاً للبداية تبنى عليها مناهج المرحلة الثانوية .

١٢ — وليس معنى هذا أن تكون الدراسة فى مرحلة ما مجرد توسع فى دراسة أخذها التلميذ قبل ذلك بصورة مختصرة . بل يجب أن تهتم الدراسة فى كل مرحلة بالخصائص العقلية والحاجات النفسية والميول المختلفة للتلميذ فى هذه المرحلة ، وما يتبع ذلك من تطور الأهداف العامة لهذه المراحل .

فإذا نظرنا المسألة من الناحية السيكولوجية ، يمكن القول بوجه عام أن الحلقتين الأولى والثانية من الدراسة الابتدائية تقابل مرحلة الطفولة ، وأن الدراسة الإعدادية تقابل مرحلة المراهقة — ومثلها الحلقة الثالثة من الدراسة الابتدائية مع الدراسة الابتدائية الراقية — وأن الدراسة الثانوية تقابل مرحلة البلوغ والرشد ، وينبغى أن تراعى اللجان الخصائص الجسمية والنفسية لهذه الأطوار عند وضع مناهج كل مرحلة .

وأما الأهداف العامة للمراحل التعليمية فهى مفصلة فى المذكرتين التفسيريتين للقانونين رقم ٢١٠ ورقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ وفى البيان الوزارى الملحق بها وعلى اللجان قبل البدء فى وضع المناهج أن تطلع على هذين القانونين وعلى المذكرتين والبيان ، حتى يجىء عملها متفقاً مع روح السياسة التعليمية الجديدة .

وينبغى أن يلاحظ فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية أن الدراسة فى الحلقة الأخيرة من هذه المرحلة — السنتين الخامسة والسادسة — تتميز عنها فى الحلقتين الأولى والثانية من عدة نواح ، ففضلا عن بلوغ التلميذ فى تلك الحلقة مستوى أعلى من النضج ودخوله فى دور المراهقة ، فإن المنتظر أن يكون قد أتقن القراءة والكتابة فيصبح من المستطاع توسيع دائرة خبرته عن طريق استخدام الكتب والمطبوعات ليكمل بها ما يحصله من خبرات مباشرة عن طريق اتصاله بالبيئة . ثم إن هذه الحلقة ستكون الحلقة الأخيرة من التعليم المدرسى للكثرة من الأطفال فى السنين العشر القادمة على الأقل ، فيخرجون منها إلى ميدان الحياة العملية . ولا بد أن يكون لذلك أثره فى مناهج الدراسة ، فيلاحظ فيها الاكتفاء الذاتى من جهة ، وإعداد التلميذ لوجوه النشاط التى تتطلبها منه تلك الحياة الجديدة من جهة أخرى ، بقدر ما يسمح به مستوى نضجه وتحمل مداركه .

كذلك ينبغى أن يلاحظ أن المرحلة الإعدادية هى مرحلة الكشف عن مواهب التلاميذ وميولهم الخاصة حتى يمكن توجيههم فى نهاية هذه المرحلة إلى نوع

التعليم الذى يصلحون له فى المرحلة التالية . لهذا يجب أن تمتاز الدراسة فى هذه المرحلة بالمرونة وابتكار وجوه النشاط المختلفة وإتاحة فرص التعبير أمام التلميذ لتهيئة الجو الذي يسمح بالنشاط المرتب ، من رحلات ومعسكرات وتجارب وتمثيليات ومعارض واقتناء المجموعات وإنماء الهوايات . فلكل هذه الأنواع من النشاط وظيفتان إحداهما تكوينية تعليمية والأخرى اختبارية وتقديرية تساعد كلا من المدرس والتلميذ على الكشف عن المواهب والقدرات المختلفة .

ومتى تكشفت مواهب التلميذ وبرزت ميوله فإن الدراسة فى المرحلة الثانوية النهائية يجب أن تتيح له كل فرصة ممكنة لتنميتها والتوسع فى الدراسات التى تغذيها، وأن تشجعه على الانطلاق فى الناحية التى يأنس فى نفسه الاستعداد للانطلاق فيها ولذلك يحسن أن تقتصر المناهج على الخطوط العامة التى تشير إلى نوع الدراسة ولا تحددها تحديداً ضيقاً . ولا قيمة لأية دراسة فى هذه المرحلة إذا لم تكن قائمة على حرية البحث والتجريب وجمع البيانات والاعتماد على الخبرة الشخصية والتفكير المستقل القائم على البدء بالمشكلات والوصول إلى النتائج والقيام بالتطبيقات .

المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة

انتهزت اللجنة التعليمية بجماعة الرواد فرصة تجمع عدد كبير من المدرسين ورجال التعليم فى لجان الامتحانات وتقدير الدرجات بالقاهرة فى الصيف الماضى فأقامت أسبوعاً للتعليم لمناقشة السياسة التعليمية الجديدة وما يتصل بها من مسائل ومشكلات ، فى ندوات عقدت بحديقة معهد التربية للمعلمين بجامعة إبراهيم واشترك فيها عدد كبير من رجال التربية والتعليم خلال الأسبوع الأول من شهر يوليه سنة ١٩٥٣ .

وقد خصص اليوم الرابع من هذا الأسبوع لمناقشة موضوع المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة . وبعد أن ألقيت الكلمات التى نسجل بعضها فيما يلى طرح الموضوع للمناقشة العامة التى اشترك فيها الحاضرون .

وقد رأس هذه الجلسة السيد الرائد الدكتور يوسف صلاح الدين قطب وكيل معهد التربية للمعلمين وأستاذ علم المناهج وطرق التدريس. وفيما يلى خلاصة الكلمات التى ألقيت :

١ – تقديم الموضوع

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب

حللنا ونقدنا فى الجلسات السابقة لهذا المؤتمر السياسة التعليمية كما نقدنا أنفسنا كمعلمين ونقدنا الطريقة التى نجابه بها المشكلات التعليمية فى المدرسة وخارجها . وكان رائدنا فى كل هذا ولا شك هو تحسين ما نحن فيه وما نقوم به من رسالة هامة وهو دليل الحيوية والرغبة فى النمو والنهوض والتقدم .

على أننا قد وصلنا فى ختام جلسات هذا المؤتمر إلى الدرجة التى يجب أن نفكر فيها فى البناء وفى بلورة الأفكار السابقة فى صورة عملية قابلة للتنفيذ فى الظروف

التي نمر بها . وقد تحدثنا فى أكثر من جلسة عن السياسة التعليمية الجديدة وأهدافها ، والسؤال العملى الذى يلقى علينا فى هذا الاجتماع هو كيف يمكن أن نحقق هذه الأهداف عملياً ، ونرجو أن نخرج ببعض الاقتراحات المحددة فى هذا السبيل .

ومن المعلوم أن المناهج الدراسية أداة من الأدوات الأساسية التى تسعى المدرسة عن طريقها إلى تحقيق أهداف أى سياسة تعليمية . ولذلك يجب أن تكون المناهج تطبيقاً عملياً لأهداف هذه السياسة . أما إذا وضعت المناهج منفصلة عن السياسة التعليمية فإن ذلك يكون دليلا على التخبط الذى يؤدى إلى فشل كبير فى تحقيق أهداف المجتمع .

وقد سبق أن نوقشت هذه الأهداف بتفصيل كاف عند الكلام عن السياسة التعليمية الجديدة فى هذا المؤتمر . كما أن الثورة الحديثة التى أقرها المجتمع ، والعهد الجديد الذى نسير ، فيه قد أمدانا بالأهداف والآمال التى نسعى إلى تحقيقها . ولم تغفل قوانين التعليم الجديدة والمذكرات التفسيرية الملحقة بها تحديد بعض هذه الأهداف التعليمية . وقد جاء فى إحدى هذه المذكرات ما يأتى : « إن أول أهداف السياسة التعليمية الجديدة إعداد أبناء الأمة ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية ، وعلى أن يشقوا طريقهم فى الحياة ، وذلك عن طريق إيقاظ ذكاء التلاميذ وتنمية مواهبهم ، ليتمكنوا من توجيه حياتهم الوجهة الصالحة ، وتمكين ذوى الاستعدادات من أبناء الأمة جميعاً من مواصلة التعليم إلى أقصى حد تؤهلهم له استعداداتهم وميولهم ، سواء أكانت نظرية أم عملية ، مع بث الرغبة فى نفوس الناشئين فى خدمة الجماعة والعمل المستنير على علاج نواحى النقص فى حياتها عن طريق التعاون وتحمل المسئوليات» .

ولكى نتمكن من تحقيق هذه الأهداف عن طريق المناهج الدراسية فإن ذلك يتطلب من واضعى المناهج وكذلك من المشرفين على تنفيذها من مدرسين ومفتشين ونظار أن يكونوا أولا على دراية كافية بشئون المجتمع المصرى ومشاكله وحاجاته وظروفه الحالية والاتجاه الذى يسير فيه تطوره والقيم الروحية والخلقية التى يقرها ويتمسك بها حتى تجىء هذه المناهج وتسير خطوات تنفيذها وفق آمال المجتمع وأهدافه . كما يجب أن يكون كل متصل بهذه المناهج على خبرة ودراية بخصائص الأطفال فى أدوار نموهم المختلفة حتى يتمكن من تربيتهم وتوجيههم

وفق خصائصهم وحاجاتهم وميولهم لا وفق حاجاته وميوله ورغباته ، وحتى يتمكن من اختيار مادة الدراسة وأنواع النشاط المختلفة المتصلة بهـذه الدراسة والطريقة التي يتبعها بحيث تناسب التلاميذ وتؤدى إلى تحقيق الأهداف التربوية .

والآن فلنتصور أنه أمكننا التحرر من قيود المناهج التقليدية وما تتضمنه من أهداف ومادة وطرق تقليدية للتدريس وأننا بدأنا نفكر فى وضع مناهج التعليم لتحقيق الأهداف التربوية السابق مناقشتها والمستمدة من أهداف المجتمع ، فما هو نوع الخبرات التى يجب أن نهيئها للتلاميذ فى المدرسة ، وما هى مادة الدراسة التى نختارها وألوان النشاط التى نستثيرها فى التلاميذ ، وما هى الطرق التى نتبعها فى التدريس وفى الإدارة المدرسية وتكوين العلاقات المختلفة داخل المدرسة حتى نتمكن من تحقيق أهدافنا .

هذا ما نأمل أن نسمعه الآن فى الكلمات التى ستلقى علينا وفى المناقشة التى ستتلو ذلك حتى نخرج بنتائج عملية يمكننا العمل على تطبيقها فى ظروفنا الحالية فتسترشد بها لجان المناهج المختلفة . ويجب أن نتذكر دائماً أن العبرة ليست بالمنهج ولكن بالروح التى ينفذ بها . فمهما كان المنهج مثالياً فمن المحتمل أن يساء تنفيذه. ومهما كان المنهج تقليدياً فإن المدرس الممتاز يمكنه أن يستغله لتحقيق أهداف التربية إذا كانت هذه الأهداف واضحة فى ذهنه . ولذا يجب ألا ننظر إلى المناهج من ناحية وضعها فقط ، بل يجب أن ندخل فى الاعتبار أيضاً القائمين على تنفيذها .

٢ ـ كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة إبراهيم

ماذا نقصد بالمنهج ؟

نريد أن نؤكد أولا أن المنهج فى نظرنا هو حياة التلاميذ التى توجهها المدرسة وتشرف عليها وتتحمل مسئوليتها ، فى داخل الأبنية المدرسية وخارجها .

فإذا كان هذا هو المنهج الذي نقصده فهل يقلل من قيمة المواد الدراسية أو يهملها ؟

إنه فى الحقيقة لا يقلل من قيمة هذه المواد ولا يهملها ، بل يجعل لها مكانتها فيه ، وكل ما فى الأمر أنه لا يتخذها غاية فى ذاتها ، بل يتخذها مرشداً فى اختيار أنواع الخبرات وتنظيمها ، أو ألوان النشاط التى توجهها المدرسة توجيهاً له أثره وقيمته فى تربية التلاميذ التربية السليمة المنشودة . ومعنى ذلك أن يصبح حكمنا على هذه المواد مبنياً على مقدار معاونتها فى تربية التلاميذ تربية تتمشى مع الأهداف التربوية السليمة .

هذا هو معنى المنهج الذي نقصده ، وهذه هى مكانة المواد الدراسية فيه ، فكيف نربط بينه وبين السياسة التعليمية الجديدة على أحسن وجه مستطاع ؟

يجب أن نقوم أولا بتحديد الأهداف التربوية الصحيحة التى تتضمنها السياسة التعليمية الجديدة ، ثم نجعل من هذه الأهداف أساساً لتطبيق معنى المنهج الذى ذكرناه ، وأساساً لمركز المواد الدراسية فيه . فبذلك يوجه المنهج توجيهاً يؤدى إلى بلوغ الأهداف الجديدة التى ننشدها . ولكى يتم هذا على أحسن وجه ممكن ، يجب أن نراعى فى المنهج اعتبارات خاصة كثيرة .

وهذه الاعتبارات يكمل بعضها بعضاً بشكل يوجب تداخل أكثر من واحد منها فى أي جانب من جوانب منهجنا الجديد . من أجل هذا سأشير أولا إلى أهم هذه الاعتبارات المترابطة ، ثم أذكر بعد ذلك أمثلة تراعيها ، ليسهل علينا تتبع هذه الأمثلة :

إن من أهم هذه الاعتبارات ألا نجعل المنهج مشتملا على تفصيلات تقيد المدرس تقييداً تاماً فى عمله ، بل نجعله يشتمل أولا على الاتجاهات العامة فى الخبرات « التى سيمر التلاميذ فيها » وعلى الاتجاهات العامة فى المادة المتصلة بهذه الخبرات . وبعد ذلك نجعله يشتمل على عدة اقتراحات مختلفة مرنة عن طرق اختيار هذه الخبرات ، وعن المادة المتصلة بها ، وعن تنظيم ذلك كله ، وعلاقته بجو المدرسة عامة ، وموقف المدرس فيه . وبذلك يصبح المنهج مشتملا ضمناً على الخطوط الرئيسية فى الطريقة ، لأن الطريقة جزء من المنهج لا يتجزأ عنه ولا يجوز فصله منه خصوصاً إذا اتخذناها بمعناها الواسع وهو « توجيه التلميذ وإرشاده كى يكون اتجاهات مرغوباً فيها ويكتسب معلومات ضرورية وعادات ومهارات سليمة فى التفكير والسلوك العام » .

ومن الاعتبارات التى يجب أن نراعيها فى المنهج أيضاً أن يكون هناك اتصال واستمرار فى الخبرات التى يمر بها التلاميذ بأن تأخذ كل خبرة شيئاً من الخبرات السابقة لها وتعدل بعض التعديل فى القيمة التى تليها وتتلاءم مع حاجات التلميذ وقدراته . وفى كل ذلك تكون الخبرات متصلة بكل التلميذ من نواحيه العقلية والجسمية والصحية والوجدانية والاجتماعية ، وتكون مبنية أيضاً على ممارسة التلميذ الشخصية ، واتصاله المباشر بواقع الأشياء ، كلما أمكن ذلك ، ليتمشى المنهج مع طبيعة حياته ، إذ هو يتعلم الكثير بنفسه عن طريق خبراته الشخصية قبل التحاقه بالمدرسة وبعد انتهائه منها .

وينبغى ألا يهمل المنهج مستوى التلاميذ وخصائص نموهم ، فينوع كثيراً فى الممارسة الشخصية ويجعل مادة الدراسة ، وما يتصل بها من نشاط ، تناسب هذا المستوى وهذه الخصائص ، وتساعد على نمو سلوك التلاميذ فى اتجاهات صحيحة . وفى كل ذلك يساعد المنهج على ظهور ميول التلاميذ واستعداداتهم ومواهبهم ووضوح هذه الميول والاستعدادات والمواهب ، وخاصة فى أواخر المرحلة الإعدادية[١] ، كما يبرز المنهج ما للممارسة ومادة الدراسة من قيمة اجتماعية بأن يربطهما بالحياة ربطاً قوياً ويظهر ما بينهما وبين حياة التلاميذ من علاقات ، على أن يشعر التلاميذ بهذه العلاقات ويتدربوا على استغلالها استغلالا سليما .

---

(١) ستتحدث حضرة الزميلة عن هذه النواحى فلا داعى للتعرض لها الآن . راجع صفحة ٣٣ من هذا العدد .

ولكى يتدرب التلاميذ على كثير مما سيطلبه منهم المجتمع الخارجى المعقد المتنوع المظاهر والمطالب ، يهئ المنهج فرصاً كثيرة فى المجتمع المدرسى يتدرب فيها التلاميذ على العضوية العاملة فى جماعات مناسبة كثيرة متنوعة ، ويتحملون فيها مسئوليات مختلفة مناسبة أيضاً ،ويتدرجون فى اكتساب خبرات معينة تجعلهم يدركون ما تمتاز به حضارة المجتمع المصرى ويعملون على الاحتفاظ به ، كما تؤدي فى النهاية إلى الإسهام فى إصلاح كثير من عيوب هذا المجتمع واتجاهاته غير السليمة .

وهناك ناحية أخرى تتصل بمادة الدراسة وأوجه النشاط المختلفة المطلوبة وتساعد فى تحقيق ما ننشده من أهداف تربوية سليمة فى السياسة التعليمية الجديدة . وهذه الناحية هى أن ينص المنهج على استغلال البيئة المحلية كمعمل حيوى للدراسة وكسب الخبرات المباشرة فى كل المراحل الدراسية بحيث يتمشى هذا الاستغلال مع مستوى التلاميذ وتنتهى جميع المراحل الدراسية بأن يفهم التلاميذ القوى الأساسية الطبيعية وغير الطبيعية التى جعلت هذه البيئة على ما هى عليه ويفهموا علاقاتها المختلفة بالبيئات الأخرى القريبة والبعيدة . فسواء أكانت المدرسة فى قلب العاصمة أو فى ضاحية من ضواحيها أو فى مدينة أصغر من العاصمة أو فى قرية من القرى ، وسواء أكانت المدرسة عالية المستوى أو غير عالية فإن أوجه نشاطها المختلفة يجب أن تستغل كل ما يمكن استغلاله من البيئة المحيطة بها . ومهما كانت فرص البيئة المحلية فإننا يجب ألا نغفلها لأن خبرات التلاميذ المباشرة الشخصية مع الناس والأشياء فى البيئة مهما كان مقدارها صغيراً تكون ذات أثر فى إثارة نشاط هؤلاء التلاميذ وفى نموهم بوجه عام .

والمدة التى يحياها التلميذ فى المدرسة مهما كانت طويلة فى مجموع المراحل الدراسية المختلفة فإنها لا تكفى إلا لمقدار صغير مما يحتاجه التلميذ ، ويقل هذا المقدار طبعاً عند الذين لا يتمون كل المراحل الدراسية . ومعنى ذلك أن المنهج يجب أن يراعى الأهمية النسبية فيما يهيئه من خبرات ، وما يقترحه من مادة الدراسة أو ينص عليه ، دون أن يتأثر بآراء المتخصصين فى المواد ، الذين يرغبون فى إبراز قيمة موادهم خلال السنوات الدراسية بإعطاء أكبر مقدار ممكن منها ينتهى حتما بتكديس المعلومات تكديساً يأتى بنتيجة عكسية ، هى اهتمام المدرسين بالمادة نفسها أكثر من التلميذ ، واستظهار التلاميذ لهذه المادة كغرض فى ذاتها

مع إهمال النشاط المرتبط بها ، أو جعله نشاطاً شكلياً تافه الأثر .

ولنذكر الآن طائفة من الأمثلة التي توضح هذه الاعتبارات . وسنجد كما ذكرنا أن كل مثال منها يتداخل فيه أكثر من اعتبار واحد من هذه الاعتبارات ويمكن أن يستخدم استخداماً يساعد كثيراً في الوصول إلى ما نبغيه من أهداف السياسة التعليمية الجديدة ، وسأجعل هذه الأمثلة مما يجب أن يراعى في مناهج المواد الاجتماعية لأن هذه المواد كثيراً ما توصف في مصر – مع الأسف – بأنها مواد استظهار ، وكثيراً ما يتحدث البعض عنها بأن التلميذ يستطيع أن يقتصر في دراستها على الكتب دون حاجة كبيرة إلى مدرس أو مدرسة .

١ – في أوائل المرحلة الأولى لا تكون هناك دراسة منظمة للمواد الاجتماعية بمعناها المعروف، بل توجه العناية إلى تنظيم خبرات الأطفال السابقة التي اكتسبوها في المنزل وفي البيئة المحلية تنظيما أساسه نشاط خاص في المدرسة وخارجها ، على أن يعتمد هذا النشاط اعتماداً كبيراً على الاتصال المباشر والممارسة الشخصية وزيادة اهتمام الطفل بغيره من إخوانه .

٢ – في الفترات الأولى من بدء دراسة البيئة المحلية يمكن أن ينص المنهج على:

(ا) أن يذهب الأطفال إلى مفترق طرق في بيئتهم وينقسموا إلى جماعات تقف كل منها في نقطة معينة من هذا المفترق ويقوم أفرادها بمراقبة حركة المرور في اتجاه واحد ويكتبوا عدد ما قد يمر من السيارات الخاصة وسيارات الأجرة وسيارات « الأوتوبيس » وسيارات النقل وعرباته وعربات اليد والدواب إن وجدت والترام والسكة الحديدية إن وجدت أيضاً . كما يكتب هؤلاء الأطفال نوع ما يشاهدونه منقولا في كل وسيلة من هذه الوسائل . وذلك في مدى فترة معينة من الزمن . بعد ذلك يدرسون تحت إشراف مدرسهم ما دونوه ليكونوا فكرة عن نقل الركاب والبضائع أو المنتجات في بيئتهم ، مبنية على هذه الخبرة الشخصية وربطها – تحت إشراف مدرسهم أيضاً – بخبراتهم السابقة عن تنقلهم وتنقل أفراد أسرتهم وأصدقائهم ، وربطها أيضاً بمشاهداتهم السابقة في المحال التجارية في بيئتهم المحلية وما يستخدمونه لإشباع حاجاتهم المختلفة . وقد يتخذ هذا كله أساساً لدراسة حية أخرى تناسبهم . ولكل ذلك قيم تربوية كبيرة من غير شك .

(ب) أن يجمع الأطفال معلومات بسيطة عن حرفة الوالد وغيره من

الكبار فى الأسرة ، ثم معلومات بسيطة أيضاً عن الحرف التى يشاهدونها فى طريقهم إلى المدرسة ، على أن يوجههم المدرس فى ذلك وفى فهم أثر هذه الحرف فى حياتهم وحياة أسرهم وحياة أصدقائهم .

(ج) أن تتسع فكرة الأطفال عن البيئة المحلية بوسيلة عملية : فقد يؤخذ الأطفال مثلا فى أول الأمر إلى مكان مرتفع — بناء مرتفع مثلا — وهناك يشيرون إلى الأماكن والظاهرات التى يميزونها ، ثم يوجههم المدرس إلى غيرها مما لا يدخل فى دائرة خبرتهم بعد ، وإلى مكانها بالنسبة لخبراتهم السابقة ، وما يمكنهم إدراكه من العلاقات الملموسة التى بينها .

٣ — قد تبدأ دراسة التاريخ المحلى بمعرفة أقدم المنازل فى البيئة المحلية والاتصال بأهل البيئة لمعرفة الظروف التى كانت تحيط بهذه المنازل وقت بنائها ، وهل كانت حرف البيئة وحياة سكانها فى الماضى كما هى الآن ؟ وإن كانت قد تغيرت فما أهم أوجه تغيرها ؟ وما أهم الشخصيات التى أثرت فى حياة البيئة ؟ وما مدى أثرها ؟ وتستكمل هذه الدراسة بالقراءة وتتدرج إلى دراسة التاريخ القومى دراسة مبنية أيضاً على الخبرة والاتصال المباشر ما أمكن .

٤ — وفى دراسة التاريخ مرتبطاً بالجغرافيا يدرس التلاميذ أثر التفاعل بين سكان بيئتهم المحلية وعواملها الطبيعية فى الماضى والحاضر ، ويقارنون بين الحاضر والماضى مسترشدين بخبراتهم المختلفة فى البيئة ، كما يقارنون بين بيئتهم وبيئات مصرية أخرى ، حتى تشتمل الدراسة على تاريخ مصر وجغرافيتها . ويكون هنا مجال الاتصال والخبرة الشخصية كبيراً أيضاً بالإضافة إلى القراءات الموجهة . ويفهم التلاميذ فى ذلك كله أن تاريخ حضارة الإنسان فى أى إقليم هو تاريخ علاقات الناس بظروف البيئة بمعناها الواسع ، وما حدث فى هذه العلاقات من مشكلات ، ثم ما حدث أثناء مواجهة هذه المشكلات وبعدها .

٥ — وفى دراسة الجغرافيا الإقليمية تقوم مقارنات بين ما يدرسه التلاميذ من أقاليم مختلفة وبين بيئتهم ومصر عامة ، بحيث يؤدى ذلك إلى زيادة خبرتهم ببيئتهم أو مجتمعهم المحلى ، وزيادة فهمهم الحياة فى المجتمعين المحلى والقومى ، والعوامل التى تؤثر فى ذلك ، كما يؤدي إلى تنمية حساسية اجتماعية سليمة عندهم وأفق واسع يكون له أثره فى نظرتهم القومية ، وحماسهم الوطنى . وتزيد خبرة التلاميذ كثيراً باستخدام الأفلام السينمائية والعينات والنماذج والصور وغيرها من

وسائل الإيضاح .

٦ — وفى دراسة التاريخ عامة ، يجب أن تزيد خبرات التلاميذ عن طريق قيامهم بما يستطيعونه من زيارات متنوعة ومقارنات كثيرة ، وعن طريق استخدام الأفلام السينمائية والتمثيليات والصور والنماذج والعينات . فكل ذلك من شأنه أن يدخل الحياة فى التاريخ أمام التلاميذ ، ويزيد من خبرتهم ، وفى أثناء إحياء التاريخ بهذا الشكل يوجه المدرس تلاميذه كى يكونوا وجهة نظر سليمة عن الماضى ، ويفهموا فى ضوئها جانباً كبيراً من الحاضر ، وقد يساعدهم ذلك فى القيام ببعض التنبؤ عن المستقبل .

٧ — وفى دراسة المجتمع المصرى ، يجب أن يكون الجانب العملى كبيراً ، ويحسن أن يبدأ التلاميذ بمعالجة مشكلات البيئة المحلية ، وأثر هذه المشكلات فى حياة السكان ، دراسة مبنية على الاتصال المباشر أو الخبرة الشخصية ، كما يجب أن تكون المشكلات التى تعالج ذات معنى عند التلاميذ ، وتؤدى إلى نشاط فردى وجمعى متنوع ، يزيد فى خبراتهم وفهمهم المجتمع الذى يعيشون فيه ، ويؤثر تأثيراً طيباً فى سلوكهم العام .

ولا شك فى أن هذه الدراسة العملية النظرية ، وهذا النشاط المتنوع يكونان خير أساس تبنى عليه دراسة مبادئ علم الاجتماع ، الذى يجب أن يشتق الكثير من أمثلته من المجتمع المصرى وخبرات التلاميذ أنفسهم .

هذه هى أمثلة ما يجب أن يراعى فى مناهج المواد الاجتماعية ، وكل منها كما نرى يدخل فيه أكثر من اعتبار من الاعتبارات السالفة ويمكن أن يوجه توجيهاً تربوياً سليماً يساعد كثيراً فى تحقيق السياسة التعليمية الجديدة .

وهناك أيضاً عوامل خاصة لها تأثيرها فى المناهج ، يجب أن نلاحظها ونتخذ لها ما يناسبها من إجراءات :

فإعداد المدرس ومقدرته ومرانه ومدى اهتمامه بالنمو فى مهنته وحبه للقراءة والاطلاع تعتبر عاملا هاماً من هذه العوامل ، إذ من العبث أن ينص المنهج على خبرات ومادة دراسية من نوع معين ، ويطلب أن تعالج بطريقة خاصة فى حين أن المدرس لا يوجد لديه ما يلزم من الدراية بتلك الخبرات وطريقة تقديمها لتلاميذه ، وهذه المادة وكيف تعالج المعالجة المفيدة التى تتمشى مع روح المنهج الحديث ، لا يوجد لديه ما يلزم من الدراية لأنه اقتصر على ما درسه فى فترة

إعداده ولم يحاول النمو ولم يقرأ ويطلع ويدرس بشكل يجعله يساير العلم الحديث ويتتبع نتائج أبحاث وتجارب علم النفس والتربية . وأما المدرسون المدربون ذوو الدراية بما ينص عليه المنهج وما يشير إليه ، المدرسون الذين يحبون مهنتهم ويعملون على النمو فيها عن طريق دراسة تلاميذهم والقيام بتجارب خاصة فى طرقهم ووسائلهم ، المدرسون الذين يتعلمون باستمرار ويقرأون ويطلعون ويطبقون ما يستطيعون تطبيقه من نتائج تجارب التربية وعلم النفس ، هؤلاء المدرسون فإنهم يستطيعون بسهولة أن يعملوا مع تلاميذهم وفق المنهج الحديث ليحققوا السياسة التعليمية الجديدة . وإنى لأرجو أن تكون غالبية مدرسينا من هذا النوع الأخير ، وأن تعمل معاهد إعداد المدرسين على إخراج فئة لا يكون أفرادها مجرد مؤمنين بما درسوه بل يكونون أيضاً دعاة له . ولكى يتم تحقيق ما ننشده من المنهج الجديد ، يجب على المدرسين أن يقوموا بدراسة البيئة المحلية ومشكلاتها ، وقد يتعاون فى ذلك مدرسو المدرسة الواحدة كجزء من برنامج نموهم الفنى كمدرسين ، لأن معرفة المدرس بهذه البيئة تساعده فى فهم تلاميذه وفهم وظيفة مدرسته بالذات وتطبيق المنهج تطبيقاً سليما . ونحن لا ننتظر من المدرس أن يصبح خبيراً بكل شئون البيئة ومشكلاتها ، ولكننا ننتظر منه على الأقل فهماً لأهم ظاهراتها وعلاقاتها ومشكلاتها ، كما ننتظر منه إلماماً بالممكن من مصادر المعرفة المتصلة بهذه النواحى ، حتى يستطيع أن يوجه تلاميذه فى نشاطهم المناسب توجيهاً سليما دون أن يتأثروا بدعاية من لون معين أو تشيع من نمط خاص .

وقد يظن البعض أننا نستطيع أن ننقل عن منهج معين لأنه برهن على نجاحه فى قطر من الأقطار أو جهة من الجهات ، ولكن هذا الظن غير سليم لأن المنهج يختلف باختلاف المستوى الحضارى وحالة البلاد عامة . فالمنهج يجب أن يكون فى البلاد المتقدمة غيره فى البلاد الأقل تقدماً ، وفى البلاد الشرقية غيره فى البلاد الغربية ، وفى الجهات الزراعية غيره فى الجهات الصناعية ، وفى البلاد الساحلية غيره فى البلاد الداخلية ، وهكذا . ثم إن الأزمات التى تمر بها البلاد والظروف والأحوال التى توجد فيها ، كثيراً ما تؤثر أيضاً فى اتجاه المنهج ، أى أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية العامة تعتبر مؤثراً هاماً فى وضع المنهج وتوجيهه . إذن يجب أن تراعى هذه الاعتبارات تماماً عند وضع المنهج وعند تطبيقه ، فلا ننقل عن أى منهج دون أن نأخذ فى اعتبارنا العوامل التى أثرت فيه

ووجهته ، ومدى التشابه والاختلاف الذى بينها وبين ما عندنا من عوامل ، كما يجب أن نراعى ظروف البيئات المحلية التى يوجد فيها المدرس فتجعل فى منهجنا مرونة تسمح له بأن يتمشى مع الظروف المحلية .

ولا شك فى أن تطبيق المنهج المنشود يتأثر بطبيعة الكتب المدرسية المستخدمة وظروف المدرسة نفسها ، ونوع الإشراف الفنى من جانب المفتشين ، والامتحانات أو طريقة التقويم . لذلك يجب أن تبذل مجهودات كثيرة تنتهى بأن تتمشى هذه النواحى جميعها مع طبيعة المنهج الجديد وأهدافه .

* * *

وإذا وضع المنهج وروعيت فى وضعه جميع الاعتبارات والعوامل السالفة الذكر ، فما مدى استقراره بعد ذلك ؟ أو كم من الزمن نسير بمقتضى المنهج الواحد دون أن ندخل عليه تعديلا أو تغييراً ؟

من المسلم به فى عالم التربية أن تكون المدرسة وثيقة الصلة بالمجتمع الخارجى التى هى جزء منه ، وقد أشرنا إلى ذلك من قبل ، ومن المعروف أن المجتمع حى وفى تغير مستمر نتيجة تطوره أو نتيجة مؤثرات مختلفة تأتى من داخله أو من خارجه ، ومن المعروف أيضاً أننا نعيش اليوم فى عصر أصبحت المسافات فيه تقاس بالساعة وأجزاء الساعة ، وأن هذا الاتصال السريع بين أطراف العالم كان له أثره الواضح ، إذ أصبح كل قطر يتأثر بما حدث فى غيره من الأقطار بدرجة كبيرة أو صغيرة ، ومن المعروف أيضاً أننا نعيش اليوم فى عصر تظهر فيه بين وقت وآخر اختراعات واستكشافات يكون لها أثرها الواضح فى نواح ذات علاقة بحياة الإنسان وحياة المجتمع عامة . إذن ليس من الصواب أن يظل أى منهج مدرسى جامداً فترة طويلة من الزمن ، ومن حوله هذا التغير المستمر السريع نسبياً . فالتغير فى المجتمع يتطلب حتماً مطالب جديدة من المدارس فى صورة عناصر جديدة تدخل فى المنهج أو موضوعات دراسية جديدة أو ميادين نشاط جديدة أو مواضع اهتمام جديدة فى بعض المظاهر الموجودة فى المنهج من قبل .

ولكننا نسأل هل يؤدى ذلك إلى تغير شامل فى المنهج بين حين وآخر أم نكتفى بإدخال بعض تعديلات عليه ؟

هناك مناقشات كثيرة بين إخصائيى المناهج حول هذه الناحية لا داعى لتتبعها فالوقت لا يسمح بذلك ، ونكتفى بأن نقول إن المنهج إذا وضعناه مراعين

الاعتبارات السالف ذكرها فإنه يكفى أن يراجع بين فترة وأخرى مراجعة تستبعدُ منه العناصر التى أصبحت غير مفيدة وتعدل مواضع اهتمامه بشكل يتمشى مع الحياة والاتجاهات والدراسات ، وتضيف ما أصبح ضرورياً للنجاح والسعادة فى المجتمع المحلى والمجتمع القومى الذى يتأثر بالمجتمع العالمى . ولكن ينبغى أن تمر فترة كافية على ما تعدل وتغير فى الحياة والاتجاهات والدراسات قبل إدخاله فى المنهج ، كى نضمن عدم اهتمام المدرسة بأشياء عارضة كانت مهمة فى وقت من الأوقات ثم قلت أهميتها بعد فترة وجيزة

ومعنى ذلك أن المنهج الذي نضعه وفق الأسس التى ذكرناها لايحدث فيه تغيير شامل مفاجىء بين فترة وأخرى ، بل تكون هناك تعديلات ضرورية على النحو السالف ذكره .

وبعد أن يوضع المنهج الجديد، وكذلك فى كل مرة يعدل فيها على النحو السابق ، يجب أن يعطى فرصة للتجربة . وإنى لأعتقد أن المنهج الذى تتوافر فيه جميع الاعتبارات السابق ذكرها سيكون مرناً مرونة تمكن المدرس الفنى القدير من أن يقوم ببعض التعديلات المناسبة الضرورية فى وقتها المناسب دون عناء كبير أو بإرشادات بسيطة من جانب الإخصائيين .

٣ ـ كلمة الدكتورة رمزية الغريب

المدرسة بمعهد التربية للمعلمات بجامعة إبراهيم

تتجه جهود رجال التربية فى الوقت الحاضر إلى رسم سياسة تعليمية ترمى إلى تحقيق مبادئ العهد الجديد ، تلك المبادئ التى طالما تمنت مصر تحقيقها وكان من الطبيعى أن تتجه الأنظار إلى المربين لعمل مناهج صالحة لتنشئة الصغار تنشئة صالحة تعود عليهم وعلى الوطن بالخير العميم . ولكى يتضح لنا كيف يمكن أن تحقق المناهج مبادئ العهد الجديد ، يحسن أن نجمل أهداف السياسة التعليمية الجديدة فيما يلى : —

١ ـ ترمى السياسة التعليمية الجديدة إلى القضاء على الفوارق الاجتماعية فى التعليم ، وتمهيد السبيل لتعليم أبناء الأمة ، تعليما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم العقلية ، لا فرق فى ذلك بين غنى وفقير ، ولذلك وحدت المرحلة الأولى من التعليم ، وقضت على الثنائية المنتقدة ، تلك الثنائية التى تتمثل فى تعليم أولى لأبناء الفقراء ، وابتدائى لغيرهم ، ولما كانت حاجات الأطفال فى المرحلة الثانوية تقتضى تنويع الفرص التعليمية ، نظراً لتفتح القدرات الخاصة للتلاميذ فى هذه المرحلة ، فقد عمدت السياسة التعليمية الجديدة إلى نظام يرمى إلى تنويع الفرص التعليمية فى المدارس الثانوية ، وإلى حسن توجيه التلاميذ إلى مختلف أنواع التعليم الثانوى ، كل حسب استعداداته ، وذلك بعد ممارستهم لنوع من الدراسة العامة فى مدارس المرحلة المتوسطة أو الإعدادية تكون بمثابة مرحلة تمرين وتوجيه لتلك الاستعدادات والميول .

٢ ـ كذلك ترمى السياسة التعليمية الجديدة إلى إيجاد نوع من التوازن بين حاجة الفرد وصالح المجتمع ، فالمجتمع فى حاجة إلى خريجى الجامعات من أطباء ومعلمين ومهندسين ، كما أنه فى حاجة إلى صناع مهرة ذوى ثقافة متوسطة وفنيين زراعيين وتجاريين وغيرهم من مختلف الحرف والمهن ويجب علينا كمربين أن نضمن حدوث هذا التوازن حتى تحل مشكلة ازدحام الجامعات

بالطلاب ازدحاماً يهدد كيان المجتمع لما يترتب على ذلك من وجود فائض فى الخريجين وبالتالى بطالة عدد من الجامعيين بينما تعانى مصر نقص الفنيين الصناعيين والزراعيين من ذوى المؤهلات المتوسطة .

٣ — وأخيراً تهدف السياسة التعليمية الجديدة إلى الاهتمام بالكيف بجانب الكم فلا تقتصر جهود وزارة المعارف على التوسع فى زيادة عدد المدارس وإنما تعنى أيضاً بنوع المناهج وطرق التعليم وبالكتب المدرسية وإعداد المعلم وغيرها من وسائل تضمن السير بالفلسفة التعليمية الجديدة نحو التحقيق خصوصاً بعد معرفة أن نجاح المعلم يقاس بما كونه من اتجاهات وميول وعادات فكرية تتفق مع نوع الحياة الديمقراطية الحقة كما تقاس بنجاحه فى نقل التراث الاجتماعى والثقافى للجماعة إلى الأجيال الجديدة ممثلا فى مختلف مواد الدراسة ، على أن المادة لا تفيد كثيراً إذا ما قصدت لذاتها وإنما لقيمتها الوظيفية فى حياة دارسيها ولما تتركه فيهم من اتجاهات وعادات فكرية صحيحة .

تلك أهداف السياسة التعليمية الجديدة ومنها نرى الدور الذى يجب أن تلعبه المناهج الدراسية فى تربية الصغار وقد اتجهت أنظار وزارة المعارف فى السنوات الأخيرة إلى إصلاحها وتناولتها بالنقد والتعديل ، على أننا لازلنا ننتظر المزيد من هذا الإصلاح حتى نستبعد العوامل التى كانت سبباً فى إخفاق المناهج القديمة فى تحقيق الغرض منها ، ويمكن القول بأن هذا الإخفاق يرجع إلى عوامل مختلفة منها : —

١ — كانت المناهج تبنى على نظريات تربوية وسيكولوجية قابلة للنقد والمناقشة ، مثل نظرية التدريب الشكلى والملكات ، ولذلك شملت المناهج مواد وضعت لقيمتها التدريبية لا السيكولوجية ، فبعضها كانت لتدريب الذاكرة وأخرى للتدريب على التفكير وثالثة لتقوية الإرادة والصبر على المكروه ! ! وذلك دون مراعاة مدى استعداد التلاميذ النفسى والعقلى لدراسة هذه المواد .

٢ — كانت المناهج توضع لتحقيق أهداف فلسفية كثيراً ما كانت بعيدة عن حاجات المتعلم واستعداداته فى مرحلة النمو الذى أعد لها المنهج ، ومن أمثلة تلك الفلسفة المثالية التى أثرت على التعليم طويلا قول بعض المربين بأن الغرض من التعليم تحقيق سعادة الأفراد ونشر الفضيلة ، وكان من الطبيعى أن تملأ مناهج المدرسة الابتدائية بالتعاليم الخلقية والمثالية وأن يقدم الدين للصغار بطريقة

تستدعى من الطفل نضجاً وفهماً للمعنويات والمثل . بدلا من الطريقة المباشرة فى المعاملات العادية بينهم ولما كان الطفل فى هذه المرحلة فى درجة من النمو العقلى لا تمكنه من إدراك وفهم المعنويات فقد أخفقت المناهج فى تحقيق هذا الهدف المثالى البعيد .

٣ — كذلك بنيت المناهج على أساس حاجات وميول حددها البالغون وفرضوا فيها شمولها لحاجات التلاميذ وميولهم دون الرجوع إلى التلاميذ أنفسهم أو حتى إلى المختصين فى دراسة طبيعة هذه الحاجات والميول .

٤ — قد توضع مناهج لتحقيق حاجات فئة حاكمة أو بيدها الأمر فى البلاد نجحت فى فرض سلطتها على المجتمع . وخير مثال لذلك شحن مناهج الدراسة فى المدارس الابتدائية بلغة أجنبية كاللغة الإنجليزية أو الفرنسية لا لغرض إلا محاولة نشر لغات المستعمر الغاصب الذى فرض لغته على أطفالنا وقت استعدادهم لتعلم مبادئ قراءة وكتابة اللغة العربية .

٥ — تكليف علماء تخصصوا فى دراسة المادة بوضع مناهج مختلف المواد دون سابق معرفة بسيكولوجية التلاميذ فكان من الطبيعى أن يتبعوا الطريقة المنطقية فى اختيار وترتيب مواد المنهج بدلا من طريقة المعالجة السيكولوجية للمادة ففى اللغة العربية مثلا بدأ واضع المنهج بالحروف الهجائية ، أصغر وحدات الكلمة مخالفاً بذلك عالم النفس الذى يبدأ بالجملة أو الكلمة ذات المعنى المفهوم للطفل ، ومنه نرى أن الطفل فى الحالة الأولى بدأ بتعلم اللغة من حروف أو رموز لا معنى لها فى نفسه بينما بدأ فى الحالة الثانية فى تعلمها كشىء له قيمة وظيفية فى حياته ، والفرق واضح لا محالة بين الحالين .

وينطبق ذلك على المناهج الأخرى وسنسوق مثالا من مناهج المعلومات العامة أو مبادئ العلوم فى المدارس الابتدائية ، فالمختص فى علم الحيوان أو الحشرات يبدأ بتقديم البعوضة للأطفال على أنها حشرة تمتص دم الإنسان وأن لها رأسا يمتاز بكذ وكيت وأجنحة وأرجلا إلخ . بينما يقدمها واضع المنهج لمهتم بطريقة المعالجة السيكولوجية على أنها حشرة تهدد كيان الإنسان بنشر أنواع خاصة من الأمراض ويعنى بعوامل تكاثرها وطريقة القضاء عليها والوقاية من شرها بينما لا تنال أجزاؤها من عنايته كثيراً .

لكل هذه الأسباب أخفقت المناهج فى تحقيق الغرض منها وأصبح من

الضرورى العمل على إصلاحها وإلى وجوب الرجوع إلى أسس سيكولوجية وتربوية مخالفة للأسس السابقة ، ويمكن إجمال المبادئ العامة التى يجب أن يراعيها واضع المنهج الحديث فى الأسس والمبادئ الآتية :—

١ — وجوب مراعاة طبيعة عملية النمو من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية على الأقل ، ولما كنا نعلم أن عملية النمو تتصف بصفات عامة على جانب كبير من الأهمية منها أنها عملية مستمرة تتجه إلى هدف بعيد هو نضج الفرد ، وإنها عملية تتناول جميع نواحى شخصيته كوحدة ، فى استمرار وتدرج ، كان علينا أن نفكر ، حين وضع مناهج مرحلة ما من مراحل التعليم العام ، فى مميزات تلك المرحلة العقلية والانفعالية الاجتماعية فى ضوء مميزات المرحلة السابقة واللاحقة ، وإلا أسيء إلى فكرة الاستمرار وطبيعته ، الأمر الذى يؤدى إلى تعثر تلاميذ مرحلة الرياض مثلا ، فى المدرسة الابتدائية أو تلاميذ المرحلة الأولى فى المدرسة الإعدادية .

كذلك لما كانت عملية النمو ترمى إلى تكامل الشخصية ككل أو كوحدة ، كان على واضع المنهج أن يكيف منهجه بحيث يضمن تنوع الخبرات العملية والمعرفية والاجتماعية التى تؤدى إلى هذا التكامل المنشود ويجب ألا يضغط على ناحية على حساب الأخرى كما يحدث فى مصر حيث يضغط المربون على النواحى المعرفية على حساب الهوايات الفنية والعملية وأنواع النشاط الاجتماعى ذلك لأن الاهتمام بناحية دون الأخرى كثيراً ما يؤدى إلى اختلال فى توازن مكونات الشخصية المتباينة ومن ثم إلى النزاع النفسى وعدم الاتزان ولا يخفى علينا أن النزاع النفسى وعدم تكامل شخصية الأفراد من العوامل الهدامة لكيان المجتمعات لما تسببه من تفكك وعدم التعاون وعدم التكيف الاجتماعى السليم .

٢ — كذلك يجب على واضع المنهج أن يكون على علم بميول الأطفال وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم بصفة عامة فى كل مرحلة من مراحل النمو ، فمعرفة طبيعة النمو العقلى لأطفال الرياض يتطلب بناء المنهج فى هذه المرحلة على أساس خبرات ملموسة محسوسة للتلاميذ كما هو الحال فى المناهج المبنية على طريقة المشروع ، كما أن معرفة مميزات مرحلة المراهقة العقلية والاجتماعية إلخ . يجعل مناهج المرحلة الثانوية تحوى من المعنويات والرموز ما يشبع حاجات المراهق المتنوعة ، ومن هنا جاءت الدعوة إلى تنويع التعليم الثانوى حتى

يستفيد كل تلميذ فى ناحية استعداداته الخاصة .

كذلك تدفعنا معرفة النمو الانفعالى والعقلى للمراهق إلى محاولة شغل أوقات فراغه بالخبرات والتجارب ، التى تعود عليه وعلى الوطن بالخير وتضمن عدم انسياقه إلى شغل وقت فراغه بالتسلية التافهه أو الضارة ، ولذلك يجب أن تعنى مناهج المرحلة الثانوية بهذه الناحية عناية خاصة .

٣ — كذلك من المهم عند وضع منهج ما دراسة المجتمع خارج المدرسة ذلك لأن هذا المجتمع هو البيئة الاجتماعية والطبيعية التى يعيش فيها الطفل ومراعاة حاجات الطفولة النفسية دون الرجوع إلى عوامل البيئة يوقعنا فى خطأ يعاب على المدرسة التقليدية ، ألا وهو أن نخلق من المدرسة بيئة صناعية لا يمكن أن يحيا الطفل داخلها حياته خارجها ، لذلك كانت دراسة المجتمع الخارجى من أهم أسس تكوين المناهج لمختلف مراحل التعليم لأنها تعمل كضابط وموجه لنظم التعليم القائمة .

لنفرض أننا نريد أن ننشئ مدرسة فى قرية من قرى جنوب الدلتا فماذا نعمل ؟

فى اعتقادى أن الخطوات الأولى لتحقيق ذلك هى أن نعد المعلمين الريفيين إعداداً خاصاً ثم نحقق الاتصال والتعاون بين إدارة المدرسة الريفية وبين زعماء القرية وأصحاب الرأى من أهلها وبين المؤسسات الريفية الأخرى مثل الوحدات الزراعية والصحية والمراكز الاجتماعية والمجلس القروى إن وجدت ، ثم تجند الجهود والخبرات لدراسة المجتمع القروى من جميع النواحى ، ولنفرض أن الدراسة الاقتصادية للقرية أسفرت عن أن موارد القرية الاقتصادية هى زراعة الحبوب والبطاطس والخضر وتربية الدواجن والمواشى ، ووجد أيضاً أن وسائل استغلال هذه الثروة وسائل عتيقة كثيراً ما تؤدى إلى نقص المحصول وأن الخضروات المزروعة كثيرة ، ولكنها تستهلك بطريقة رديئة بحيث يقضى عليها فى أيام معدودات وتبقى القرية طول السنة تشكو قلة هذه الخضر ، وأن البطاطس يزرع ولا يجد سبيله إلى المدن حيث يباع بأسعار معقولة ، ولذلك يتعرض الفائض للخسارة سريعاً لعدم وجود ثلاجات لحفظه .

كذلك تدرس حالة القرية الصحية ومستوى النظافة العامة وما بها من أمراض متوطنة وعادات وتقاليد كثير منها ضار ممقوت كما أثبت البحث أن

٩٠ ٪ من سكان القرية أميون .

ما هو واجب المدرسة إزاء ذلك وكيف تحقق مناهج المدرسة رفع المستوى الاقتصادى والاجتماعى للقرية مع مد أبنائها بقدر من الثقافة العامة التى تساعدهم على أن يكونوا مواطنين عاملين صالحين فى المجتمع الذى يعيشون فيه ؟

الجواب عن هذه المشكلات معقد للغاية وهو يتطلب من المدرسة عناية بالصغار والكبار على حد سواء ، فيؤسس المنهج على أساس مشكلات القرية ليتبصر التلاميذ بهذه المشكلات بطريقة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم العقلية ، كما نعنى بتبصير الكبار بهذه المشكلات عن طريق ندوات مسائية تبحث فيها أفضل طرق الزراعة وأفضل طرق استغلال الخضر والبطاطس وشحنها إلى أسواق المدن أو بحفظها كما تبحث مشكلات مثل عمل الجمعيات التعاونية لاستغلال الألبان ومستخرجاتها وحفظ الفواكه أو تنمية إنتاج القرية الاقتصادى باقتناء النحل إلخ .

كما تبحث فى هذه الندوات مشكلات القرية الصحية وتعرض الأفلام الصحية بالاشتراك مع المراكز الاجتماعية وتحاول إدارة المدرسة تكوين صداقات مع آباء التلاميذ حتى يتيسر للمعلم زيارة منازل التلاميذ ومحاولة توجيههم وتوجيه آبائهم فى مختلف النواحى الصحية والاجتماعية إلى آخره مما يتعذر علينا الإسهاب فيه لضيق المقام هنا .

تلك بعض المبادئ التى يجب مراعاتها فى المناهج حتى تحقق ما يرجى منها من أهداف عظام فى هذا العهد الجديد ، على أنه يجب ألا يعزب عن بالنا أن المنهج المثالى وحده لا يكفل تحقيق تلك الأهداف ذلك لأنه لا بد من أعداد المعلم الكفء المؤمن بنبل رسالته وعظم المسئولية الملقاة على عاتقه ، كما أننى أدعو أيضاً إلى إصلاح الكتب المدرسية وموضوعاتها وطريقة عرضها لمختلف المواضيع حتى تسير فى تيار الإصلاح الذى يعم أو يجب أن يعم كل مرافق الحياة المدرسية .

٤ ـ كلمة الدكتور محمد قدرى لطفى

الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

عن اللغة القومية فى السياسة التعليمية الجديدة

ينص قانون التعليم الابتدائى الذى صدر فى ضوء السياسة التعليمية الجديدة على ألا تدرس أية لغة أجنبية لتلاميذ المرحلة الأولى . ومهما يكن من جدل حول هذا المبدأ التربوى فإنه مما لا شك فيه أن الغرض الأساسى من الأخذ به فى السياسة التعليمية الحاضرة هو إفساح المجال للغة القومية كى تقوى بذورها فى نفوس الناشئين ، وتنطلق بها ألسنتهم فى دقة وسهولة وبذلك ازدادت المسئولية الملقاة على عاتق المدرسة الابتدائية جسامة وخطراً بعد أن أصبحت مطالبة بزيادة الفرص الحقيقية التى يجب أن تهيئها لتمكين الطفل من لغته القومية من جهة ، وبعد أن خلت المناهج من تعلم أية لغة أجنبية حتى سن الثانية عشرة من جهة أخرى .

ولا شك أن الاقتصار على تعليم اللغة القومية بالمرحلة الأولى يعتبر تطوراً فى مناهجنا له عميق الأثر فى تربية الناشئين ، وتنمية ثقافتهم ولكنه تطور من ورائه تبعات جسام تقتضى المدرسة عناية خاصة باللغة القومية تقوم على فهم وظيفتها والغرض من تعليمها فهماً صحيحاً واضحاً كما تقتضى تغييراً لكثير مما تتبعه فى تعليمها من أساليب وطرق تغييراً شاملا جوهرياً ، يهيئ للغة أن تقوم بوظيفتها الحقيقية وأن تحقق أغراضها الأساسية . وإلا فلن تمس السياسة الجديدة تعلم اللغة بأى تغيير ما دمنا لا نغير ما بأنفسنا أولا .

والوظيفة الأساسية للغة — كما ينبغى أن تفهمها المدرسة الابتدائية — هى تمكين الطفل من التفاهم الواضح السليم مع غيره من الناس ، وهذا التفاهم الكامل له أربع نواح لكل منها أهميتها الخاصة البالغة . ذلك أننا نتصل بغيرنا حين نتحدث إليهم أولا وحين نستمع إلى ما يقولون ثانياً وحين نكتب لهم ليقرءوا ثالثاً وحين يكتبون لنا لنقرأ رابعاً . فالتحدث والاستماع والكتابة والقراءة هى فنون اللغة الأربعة

الرئيسية التي يجب أن يتقنها الطفل لتتم له السيطرة على وسائل التفاهم الكامل مع غيره من الناس .

وكل منهج لا يمكن الطفل من إتقان هذه الفنون الأربعة منهج ناقص لا يحقق وظيفة اللغة تحقيقاً كاملا . فأين نحن فى معظم مدارسنا من إدراك وظيفة اللغة كما ينبغي ؟ وأين نحن من إدراك الأهمية التي ينطوى عليها كل فن من فنونها الأربعة الرئيسية ؟ وأين نحن من العمل المثمر المنظم الذى يؤدى إلى تمكين الطفل من السيطرة عليها وإتقانها ؟

الواقع أن تعليم اللغة القومية فى مدارسنا بوجه عام لا يزال بعيداً عن الإدراك الصحيح لوظيفتها ، فهى لا تزال مادة دراسية قائمة بذاتها ، لها مدرسها الذى يضطلع بتعليمها وحده دون أن يكون لجهوده سند من جهود مدرسي المواد الأخرى ، ولها حصصها الخاصة فى جدول الدراسة بحيث ينصرف التلاميذ عنها متى انتهت أوقاتها المحددة ، ولها تقديرها الخاص من حيث هى مادة مستقلة فالخطأ فيها محظور على التلميذ إذا وقع فيما يكتبه من إنشاء أو تطبيق أو محفوظات أو إملاء ولكنه مباح لا حساب عليه إذا وقع فيما يكتبه من ترجمة أو تاريخ أو طبيعة أو رياضة . ولو فهمت مدارسنا اللغة على أنها وسيلة كل تعبير يقوم به التلميذ شفهياً كان أو كتابياً لما نظرت إليها على أنها مادة قائمة بذاتها مستقلة عن غيرها من المواد ، بل لجعلتها الأداة التى يعبر بها التلميذ تعبيراً صحيحاً عن كل ما يكتبه من علوم أو فنون ، ولما قصرت تعليمها على ساعة أو ساعتين من النهار تنقضى بانقضائها صلة التلميذ باستعمالها ودراستها بل لجعلت تعلمها فى كل مناسبة تقتضي استعمال اللغة داخل الفصل وخارجه ، ولما كان عبء تعليمها ملقى على عاتق مدرس اللغة وحده ينوء به ولا يكاد يبلغ منه ما يريد ، بل لجعلت تعليمها واجباً يقع على عاتق كل معلم فيها لا يترك فرصة للتدريب على استعمالها دون أن ينتهزها ، ولما حاسبت التلميذ على أخطائه فى قواعدها وتراكيبها وهجائها حين يقع منه ذلك فى فروعها المختلفة فحسب ، بل لجعلت صحة الأداء وسلامة التعبير ووضوح المعانى شرطاً فى كل ما يقوله التلميذ أو يكتبه .

أليس ذلك كله دليلا على حاجتنا إلى تغيير جوهرى فى فهم وظيفة اللغة القومية بمدارسنا بحيث تصبح تمكين الطفل من التفاهم الكامل بينه وبين غيره من الناس حين يحدثهم أو يستمع إليهم ، وحين يكاتبهم أو يقرأ لهم ؟ ثم أليس ذلك

دليلا على أننا نعلم اللغة فى مدارسنا على أنها غاية فى ذاتها وليست وسيلة إلى الثقافة الواسعة والتعبير السليم والتذوق الجمالى ؟

وإذا فهمت المدرسة الابتدائية وظيفة اللغة على النحو السابق وجب عليها بعد ذلك أن تدرك بوضوح أهمية كل فن من فنونها الأربعة الرئيسية .

فالتعبير الشفهى أهم ما ينبغى أن توجه إليه المدرسة الابتدائية جهودها ، لأنه النشاط اللغوى الغالب على حياة الطفل فى هذه المرحلة ، وعن طريقه يفصح عن كثير من إحساساته وميوله ومشاعره ورغباته وخيالاته . وواجب المدرسة أن تهيء له أكثر ما تستطيع من فرص التعبير داخل الفصل وخارجه . ولن يعدم المدرس مهما تكن مادته المناسبات التى ينطق فيها الأطفال بالتعبير عن مشاهداتهم ورحلاتهم وألعابهم وقصصهم وحوارهم ومبارياتهم وتمثيلياتهم وغير ذلك من أوجه نشاطهم المتصل بحياتهم فى أسلوب سهل واضح يشجعهم فيه المدرس على الانطلاق فى التحدث دون أن يقطع عليهم الحديث من آونة إلى أخرى ليلفتهم إلى عثرة نحوية أو كلمة عامية ، لأن الانطلاق فى هذه المرحلة عادة ينبغى أن تعمل المدرسة على غرسها فى الأطفال وليس عسيراً إذا تأصلت عادة الانطلاق فى الحديث فى التلاميذ أن يقوم المدرس ألسنتهم وأن يلفتهم إلى الأخطاء الفاحشة التى لا يجوز لهم أن يقعوا فيها وأن يتجاوز فى فترة التدريب على التحدث المنطلق عن الهنات وتافه الهفوات فى سبيل إطلاق الألسنة من عقالها وتغلب الطفل على ما يسببه الخجل من جانبه والإهمال من جانب المدرسة من إحجام عن التحدث ورغبة عن التعبير . لن ينطلق الطفل فى التحدث إلا إذا كان موضوع الحديث متصلا بنفسه أو ألعابه ونشاطه وما يثير اهتمامه وميوله . أما مطالبته بالتحدث فى موضوعات جافة وأمور لا تمت إلى حياته وبيئته بصلة فمحاولة لا طائل تحتها لأنها خالية من البواعث التى تدفعه إلى التحدث ومواصلة التعبير . وكل ما تستطيع هذه المحاولة أن تفعله للطفل هى أن تفقده الثقة فى نفسه وتضع اللجم فى لسانه . ويتصل بالتعبير الشفهى فى المدرسة الابتدائية ما يقوم به الأطفال من غناء وإنشاد لهما أثر كبير فى تقويم اللسان وكسب الألفاظ الجديدة . والصور الجميلة فضلا عما يصحبهما من نغم مناسب ولحن مثير ، ويتصل به أيضاً ما تهيئه المدرسة من إذاعات للتلاميذ تتيح لهم فرص القول والتعبير .

أما الاستماع — وهو الفن الثانى من فنون اللغة — فإن نصيبه من العناية فى

مدارسنا ضئيل جداً مع أنه نشاط يتصل بحياة التلميذ اتصالا وثيقاً ويمثل جانباً أساسياً من جوانب التفاهم بينه وبين غيره من الناس . وهو ينطوى على مهارة يجب أن يكتسبها الطفل فى المدرسة ولا جدال فى أن تربيتنا التقليدية لم تنجح فى تعويد النشىء، حسن الاستماع والافادة من كل ما يسمعون ويظهر ذلك واضحاً فى كثير من اجتماعاتنا الصاخبة التى يزيد عدد المتكلمين فيها على عدد المستمعين

وأول ما يساعد على حسن الاستماع والانصات من جانب التلاميذ أن يكون ما يسمعونه شائقاً يجذب انتباههم ، ويسترعى اهتمامهم . ويستطيع المعلم أن يعرف مدى إنصات تلاميذه ، وتتبعهم لما يقال بتوجيه بعض الأسئلة إليهم من حين إلى آخر فى أثناء استماعهم وبعد انتهائه مما يقول . وفرص الاستماع كثيرة فى المدرسة أمام التلاميذ فهم يستطيعون أن يستمعوا إلى إذاعات مدرسية طريفة يتعودون فى أثنائها حسن الإنصات والتزام الهدوء والنظام وقد يكلفهم المدرس كتابة المذكرات أو تدوين الملاحظات أثناء الاستماع ، أو بعد الانتهاء منه وهم يستطيعون أيضاً أن يستمعوا إلى ما يسرده المدرس أو أى واحد منهم من قصص أو أخبار ويطالبهم بإعادته أو تلخيصه . كما يمكنهم أن يستمعوا إلى أحاديث أو محاضرات يلقيها عليهم أساتذتهم المختلفون أو من يدعونهم من الخارج لزيارتهم والتحدث إليهم .

أما التعبير التحريرى وهو الفن الثالث من فنون اللغة الأربعة فإن له من الأهمية ما يوجب على المدرسة الابتدائية أن تأخذ بيد الطفل لاتقانه فى تدرج ويسر مع العناية بما يتصل به من هجاء صحيح وخط واضح واتباع لقواعد الكتابة وعلامة الترقيم . والتعبير التحريرى كالشفهى لا يندفع الطفل إلى تعلمه ولا يقبل عليه إلا إذا كان دائراً حول موضوعات تثير اهتمامه وتتصل بشئونه وتنبع من مناسبات حقيقية تتطلب منه الكتابة لأنه عندئذ ينطلق بقلمه كما ينطلق بلسانه فى التعبير الشفهى الحر عما يتصل بنفسه وحياته . ويستطيع المعلم أن يجد الفرص العديدة للتعبير التحريرى فى نشاط الأطفال اليومى فى المدرسة وخارج المدرسة فالرحلات المدرسية تتطلب كتابة الخطابات للمصانع والمصالح والمتاحف وغيرها من الأماكن التى يزورها التلاميذ — والنشاط الرياضى والحفلات المدرسية واجتماعات الآباء وتوزيع نتائج الفترات تتطلب كتابة الإعلانات والدعوات والبطاقات وبرامج الحفلات ، ومجلة المدرسة ميدان للتعبير التحريرى عن الخبرات

الشخصية والمشاهدات المختلفة ورواية الوقائع العديدة وكتابة التهنئات والاعتذارات والخطابات وتوجيه الشكر والنقد وحكاية القصص والفكاهات وتحليل الشخصيات ووصف المباريات وغير ذلك ، وتنسيق حجرة الدراسة والمطعم والمكتبة تتطلب « الكتابة على الرسوم والصور واللافتات وغيرها ، وتقسيم المدرسة إلى أسر يتطلب كثيراً من النشاط اللغوى التحريرى ، يتناول ما تقوم به كل أسرة من حفلات أو مناظرات أو اجتماعات ، ومجالس الفصول يدعو تكوينها ونشاطها إلى تحرير الخطابات وتدوين محاضر الجلسات كذلك إنشاء مكتبات الفصول يهيئ الفرصة لتلخيص المطالعات المختلفة والقرارات المتنوعة .

تلك أمثلة كثيرة من الأمور التى ينبغى أن تدور حولها كتابات الأطفال ليكون ما يكتبونه متصلا بأنواع نشاطهم ونواحى حياتهم ، وعلى المدرسة الابتدائية أن تدرك أنه لم يعد فى التربية الصحيحة مجال لتكليف الأطفال وصف قطعة الأرض التى كانت خربة فأصبحت قصراً عظيما ، ولا لمطالبة أحدهم أن يتخيل نفسه رغيفاً . ثم يصف تاريخ حياته .

أما القراءة وهى الفن الرابع من فنون اللغة فإنها مفتاح المعرفة والوسيلة إلى الاتصال بعقول الناس وأفكارهم وخطرات أنفسهم وبما يقع فى الكون من أحداث وما يدور فيه من وقائع فهى ثقافة ومتعة . وواجب المدرسة الابتدائية نحو هذا الفن من فنون اللغة واجب ذو جانبين : الأول : أن تعمل على غرس عادات القراءة الصحيحة فى الطفل والثانى : أن تجعل القراءة نشاطاً محبباً إليه يقبل عليه بدافع من اللذة التى يستشعرها منه . ولكى تحقق المدرسة الجانب الأول يجب أن تغير ما اعتادت عليه من قصر عنايتها على المطالعة الجهرية ، وأن تؤمن إيماناً شديداً بقيمة المطالعة الصامتة وأهميتها فى حياة الطفل الحاضرة والمستقبلة . وبذلك تدربه على المطالعة بنوعيها فيصيب من كل منهما ما انطوت عليه من مزايا ، ويقف على ما ينبغى عليه أن يتجنبه فى أثناء المطالعة الصامتة من تحريك الشفتين أو الجهر بالألفاظ ، وما ينبغى عليه أن يلتزمه فى المطالعة الجهرية من تمثيل المعنى وإجادة الوقفات وصحة النطق وسلامة العبارة . ولكى تحقق المدرسة الجانب الثانى من واجبها نحو تعليم القراءة وهو تحبيبها إلى التلاميذ يجب أن تقدم إليهم المادة المحببة والقصة الشائقة والمعلومات الطريفة والكتب الجذابة وأن تنشئ لكل فصل مكتبة تزودها بالكتب والمجلات المناسبة يديرها التلاميذ بأنفسهم

ويتنافسون فى الاطلاع على ما فيها بالإضافة إلى مكتبة المدرسة التى ينبغى أن يكون ارتيادها جزءاً من جدول الدراسة يتم فى هدوء ونظام .

من ذلك كله يبدو واضحاً أن اللغة نشاط واسع متعدد النواحى من الجناية أن نحبسه داخل جدران الفصل باعتبارها مادة دراسية مستقلة محدودة بمقرر موضوع كما يبدو أن تعليمها عملية متشعبة الأطراف متعددة الوسائل مختلفة الأساليب موفورة المناسبات وأنها خارج الفصل أكثر منها داخله وكلها تتضافر على تمكين الطفل من السيطرة عليها و إتقانها وكل وسيلة منها تتمم الأخرى وتعاونها .

ولا شك أن هذا النشاط اللغوى الفسيح لا يستكمل أسبابه ولا يؤتى ثمرته إلا إذا اعتبر كل مدرس فى المدرسة نفسه مدرساً للغة قومية يطالب تلاميذه بالعناية بها ، ويحاسبهم على أخطائهم فيها ، ويكلفهم التحدث بها ، ويبدى هو نفسه الكثير من الاهتمام بسلامتها فى حديثه وشرحه وكتابته ، ولا يرضى من تلميذه بصحة المعلومات تكتب فى لغة ركيكة الأسلوب أو بعيدة عن الصواب .

هذا تغيير جوهرى نتطلبه فى المدرسة الابتدائية وفى من يقومون على تربية النشء بها إذا كانت هذه المدرسة حقاً تمثل العهد الذى يخرج جيلا من الفتيان يؤمن بوطنه ولغته . وإذا كان القائمون على التربية فيها يريدون أن يتبعوا حقاً الطريق المؤدية إلى تكوين المواطن الصالح .

المدارس الخاصة الإنجليزية والمستقبل[1]

بقلم سير وليم هاملتن فايف[2]

يجدر بى قبل أن أبدأ بحثى هذا فى مركز المدارس الخاصة الإنجليزية أن أبين مؤهلاتى لهذا البحث . فقد كنت مدرساً فى إحدى المدارس الخاصة ، ثم ناظراً لمدرسة أخرى من هذه المدارس ؛ ثم أتيحت لى الفرصة ، حينما كنت أستاذاً بجامعة أكسفورد ، أن أكوّن لى أصدقاء من الطلبة الذين قدموا من جميع المدارس الخاصة الإنجليزية تقريباً . وحينما كنت أشغل منصب نائب مدير جامعة فى كندا ، ثم فى أسكتلندا ، أمكننى أن أوازن بين هؤلاء الطلبة ، وأولئك الذين جاءوا من المدارس العامة التى تشرف عليها الهيئات الحكومية ، كما أننى عضو فى مجالس إدارة عدد من المدارس الخاصة .

١

وقبل أن أتكلم عن مزايا المدارس الخاصة الإنجليزية أو أضرارها ، أتوجه بهذا السؤال ، وهو : هل هذه المدارس مهددة بالفناء والزوال ؟

فأجيب بأن هذا الأمر يبدو غير محتمل الوقوع . فإن جميع هذه المدارس تغص بالتلاميذ ، ولدى جميعها كشوف طويلة من الراغبين الذين ينتظرون دورهم للالتحاق بها ؛ وصعوبة إدخال فتى بإحدى هذه المدارس الخاصة أعسر الآن منها فى أى عصر مضى . وكثيرون من الآباء الذين يبتغون إلحاق أولادهم بها لم يكونوا من التلاميذ القدامى لهذه المدارس . بل إن عدداً غير قليل

(١) "English Public Schools"

(٢) حديث ألقاه فى محطة الإذاعة البريطانية ونشر بمجلة The Listner فى ١٨ ديسمبر سنة ١٩٥٢ .

منهم ينحدرون من أسر لم تبعث قط من قبل أولاداً لهم إلى المدارس الخاصة.

وقد استمر الإقبال كبيراً على هذه المدارس خلال الأعوام الستة أو السبعة الماضية . غير أنى أعتقد أنه ، عما قريب ، ستتعرض المدارس الخاصة لخطر الكساد ، الذى لا محالة من أن ينزل بساحتها يوماً من الأيام . فإن عدداً غير قليل من الوالدين الآن يدفعون مصاريف أبنائهم المدرسية من رءوس أموالهم ، لا من إيراداتهم . ذلك أنه قد يؤثر والد ، إذا استطاع ، أن يدبر بطريقة ما ألف جنيه أو أكثر ليدفعها كمصاريف لابنه فى المدرسة الخاصة التى يختارها لتنشئته بها . بل إن بعض الناس يخصصون لهذا الغرض بعض ما لهم ، حالما يولد ابن لهم ، بل إن بعضاً يخصصون ذلك قبل ولادة الابن . إذ يخشون أنه حين يحين الأوان ، قد لا يكون فى مقدورهم وقتئذ أن يدفعوا المصروفات المدرسية من إيراداتهم السنوية . وهذا التصرف يساعد على رواج هذه المدارس فى الوقت الحاضر . وواضح أن هذه العملية لن تدوم طويلا . فإنه لا محيص من أن يتناقص عدد الأشخاص الذين يمكنهم أن يدفعوا المصروفات المدرسية من رءوس أموالهم .

وبينما نرى نقصاً كبيراً فى عدد الأفراد ذوى الإيرادات الكبيرة فى هذه البلاد ، إذ نرى ازدياداً فى عدد الأشخاص الذين تتقارب دخولهم السنوية من ألف وخمسمائة جنيه . ويستطيع عدد غير قليل من هؤلاء أن يوفر كل واحد منهم مبلغاً يتراوح بين مائتى وثلثمائة جنيه فى السنة ، بغية دفعه مصروفات مدرسية لابن له ، وأحياناً لاثنين ، كى يبعث به أو بهما إلى مدرسة خاصة . ومع هذا فإن عدد هؤلاء الأفراد لا يكفى لتموين المدارس الخاصة بتلاميذها . ولذلك يكتنفها بالتأكيد خطر الكساد .

وهنا نسأل : هل تستحق هذه المدارس ، من حيث المصلحة العامة ، أن تبقى على مر الزمن ؟

إنه يبدو لى أنها جديرة بالبقاء . ويكفى أن نشير إلى المنافسة الشديدة التى تجرى بين طلاب الالتحاق بها ، وإلى خيبة الأمل الكبيرة التى يشعر بها الكثيرون من الآباء الذين لا يستطيعون إدخال أولادهم فيها . وقد يعترض البعض بأن هذه المنافسة إن هى إلا مجرد رغبة فى التفاخر والزهو . والحق أنه لا يمكن أحداً أن ينكر أن شعور المفاخرة لا يزال عنصراً من العناصر التى

تحفز إلى الإقبال على المدارس الخاصة . ولكن ليس بالحافز الوحيد فى هذا الإقبال . ذلك لأن الناس تقدر هذه المدارس على أساس التعليم والتربية اللذين تقدمهما . وإنى مستعد أن أجهر ، دون خوف المعارضة من أى رجل مطلع على الحقائق ، بأن المدارس الخاصة تقدم لتلاميذها تربية قيمة حقاً ، مستخدماً كلمة التربية هنا فى أوسع معانيها .

غير أن هذه المدارس ليست جميعها متساوية من حيث القيمة والجدارة . وإنى أعتقد أن كثيراً من المدارس التى تشرف عليها السلطات المحلية أفضل من بعض المدارس الخاصة . ولكن إذا طلب منا أن نختار خير خمس مدارس فى البلاد ، وجدنا أنها لا تخرج عن المداس الخاصة . بل إن بعض الناس يعتقدون أن هذه المدارس الخمس هى خير مدارس العالم .

ويعود الفضل كله إلى تفرد المدارس الخاصة بمزاياها الجليلة وإلى ما تتمتع به من الاستقلال . وهو أعظم ذخر لها وأكبر مزية فيها . وإنى لا أشك لحظة فى أن الاستقلال يعطى المدرسة خير فرصة للعمل والتقدم ، وللتطور فى النظام الذى تراه كل مدرسة على حدة يناسب بيئتها وظروفها الخاصة . ويتيح لها أن تكوّن جماعة ، جماعة حية سليمة ، جماعة نامية ، وفق طريقتها الخاصة ، جماعة تبنى وتتجدد على الدوام على أسس تقاليدها الخاصة بها : مثلها فى ذلك مثل النبات أو الكائن الحى ، لا الآلة الصماء .

فنى مدرسة مستقلة كهذه ترى الناظر وهيئة التدريس أحراراً فى أن يجربوا ويختبروا ويتصرفوا فى ضوء اختباراتهم الشخصية . والناظر حر فى اختيار أعضاء هيئة التدريس ، فلا يراعى كفايتهم فى التعليم أو مؤهلاتهم العلمية فقط ، بل مقدرتهم أيضاً على أن يصبحوا أعضاء عاملين فى جماعة متزاملة متضافرة ، وأن يؤلفوا ما تطلق عليه كتب التربية « صلات المعلم والتلميذ » ، وهى صلات منقطعة النظير فى علاقاتها الوثيقة الخالصة . فلا عجب أن تنتقى المدارس الخاصة خير المتقدمين للاشتغال بالتدريس ، وهى تدين بهذه المزايا وخصائص أخرى غيرها إلى استقلالها الذاتى .

غير أن للمدارس الخاصة عيباً خطيراً : إنها معاهد غير ديمقراطية . وخليق بى أن أوضح ما أقصد بذلك . فكثير من الناس ، وخاصة الذين ينتمون إلى حزب العمال ، يرون أنه ينبغى فى أى بلد ديمقراطى أن تكون جميع مدارسه

متشابهة . ولكن هذا القول محض هراء . ذلك أن المدرسة إذا كانت حية نامية ، كما ينبغي أن تكون كل مدرسة ، فإنه يجب أن تكون لها شخصية خاصة بها تجعلها مختلفة فى معنى ما عن جميع المدارس الأخرى . وهذه الخصيصة هى بعض ما تحتاجه المدرسة الديمقراطية لتصون تقدمها وجدارتها وتأثيرها المجدى . والتماثل يقضى على هذه الشخصية . أما توفير روح الفردية واختلاف أشكالها ونماذجها فإنه يعمل على زيادة خير هذه المدارس وإنماء فضائلها .

وقد ذكر لى أحدهم أن المدارس الخاصة تدين بطابعها الخاص الممتاز إلى أن جميع تلاميذها ينتمون إلى طبقة اجتماعية متماثلة . أما أنا فأعتقد أن هذه الخصيصة هى نقطة الضعف الكبرى فى هذه المدارس . لأن انتماء غالبية تلاميذها إلى طبقة واحدة معينة من طبقات المجتمع ضار من الوجهة التربوية . فإنه يضيق إلى درجة ما من أفق هؤلاء التلاميذ ، ويثبط فيهم الميل إلى اعتناق أفكار جديدة . كما أنه أمر غير مرغوب فيه من الوجهة الاجتماعية . فإنه يخلق بلا جدال الفوارق الطبقية ويبقى عليها . أضف إلى ذلك أنه يبدو لى أن هذا التماثل يقوم فى صميمه على المستوى المالى للوالدين .

صحيح أن عدداً وفيراً من تلاميذ المدارس الخاصة يحصلون على جانب من مصروفاتهم من الجوائز المالية التى تقدمها لهم مدارسهم نتيجة تفوقهم فى المسابقات العلمية ، وأن عدداً قليلا جداً منهم أيضاً يحصلون على إعانات مالية من خزائن مناطق التعليم المحلية . ولكن هؤلاء وأولئك يكونون فى مجموعهم أقلية صغيرة جداً . أما السواد الأعظم من تلاميذ المدارس الخاصة فإن آباءهم وولاة أمورهم يدفعون عن كل ولد لهم بها مبلغاً يتراوح بين مائتى جنيه وثلثمائة وخمسين جنيهاً فى العام ، الأمر الذى يعنى أن عملية اختيار التلاميذ تقوم إلى درجة كبيرة على أسباب مالية .

وهذا هو ما أدعوه أمراً بعيداً عن الديمقراطية . لأنه يجب على الدولة الديمقراطية حقاً أن تهيئ أمام الناشئين جميعاً فرصاً متكافئة حتى يحصل كل منهم على خير ألوان التعليم التى تناسب نموه الطبيعى ومداركه العقلية والأخلاقية والجسمانية .

وإذا قيض الله للمدارس الخاصة أن تبقى مفتوحة الأبواب عن طريق إعانتها حكومياً — وأنا لا أرى طريقة سواها للإبقاء عليها — فإنه لا مناص لها

من أن تحقق شرطين: الأول أنه يجب عليها أن تحتفظ باستقلالها الضروري. هذا وإنى أعلم أن كثيرين من القوم لا يستسيغون هذا الأمر. لأنها إذا أضاعت هذا الاستقلال الذاتى، فإنها ستفقد حتماً أثمن خصيصه لها تجعل الاحتفاظ بها أمراً جديراً بالنظر فيه. والشرط الثانى أنه يجب عليها أن تفرق بين الشروط التى يجب توافرها فى الطلبة المقبولين بها، والموارد المالية لهؤلاء الطلبة. فإنه مهما تكن طريقة انتقاء تلاميذ هذه المدارس، فإنه ينبغى أن يختاروا، دون أى اعتبار لإيرادات آبائهم المالية، وهو شرط ليس من اليسير تحقيقه.

ولكن بما أنى شخصياً مقتنع بأن هذه المدارس تستأهل البقاء للصالح العام، فإنه ينبغى أن نواصل البحث فى الكيفية التى يمكن بها إعطاء إعانات حكومية على نحو يمكننا من التوفيق بين مطالب الديمقراطية والاستقلال لهذه المدارس.

فجامعاتنا الإنجليزية تحصل على منح مالية طائلة من خزانة الدولة طبقاً لتوصيات لجنة خاصة ألفت لهذا الغرض. ولقد أدت هذه اللجنة واجبها أداء حسناً خلال الثلاثين عاماً الأخيرة. دون أن تفقد الجامعات استقلالها. فلماذا لا تؤلف لجنة كهذه لتنظيم المنح المالية للمدارس الخاصة؟ إننا لو فعلنا ذلك لتصرفنا تصرفاً حكيماً معقولاً. ومن المرجح حينئذ أن ينتهج فى تقديم المساعدات المالية للمدارس الخاصة المنهج الصالح الذى يتبع الآن مع الجامعات.

ولكن يوجد اعتراض خطير قد يمنعنا من السير فى هذه السبيل. ذلك أننا نخلق وقتئذ تفرقة بعيدة عن روح العدالة بين هذه المدارس والمدارس الثانوية التابعة للسلطات المحلية[1]. فإن نظار المدارس الأخيرة ومدرسيها سيثورون سخطاً لمنح المدارس الخاصة إعانات حكومية، دون أن يكون للحكومة الإشراف عليها. وهذه التفرقة فى المعاملة — لو حدثت — ستؤدى إلى خلق حزازات لا تطاق بين هذين النوعين من المدارس، وستفضى فى النهاية إلى قلب نظامنا التعليمى.

---

(١) ذلك لأن وزارة المعارف فى بريطانيا لا تدير بنفسها المدارس، بل تترك هذا الأمر للسلطات المحلية — المترجم.

ولقد اقترح معلم — وأظنه ناظر كلية إيتن — أنه يجدر أن تمنح الخزانة آباء تلاميذ المدارس الخاصة خصماً فى ضرائب دخولهم ، نظير المبالغ التى يوفرونها للدولة ، لتعليمهم أولادهم على نفقتهم الخاصة . ولكن يبدو لى أن العمل بهذا الاقتراح سيخلق سابقة جد خطيرة .

هذا إلى جانب أن هناك أبناء أشخاص لا يدفعون أى ضرائب ، ومع ذلك فإن هؤلاء الأبناء أولى كثيراً من غيرهم بالانتفاع بالتربية التى تقدمها المدارس الخاصة الداخلية لتلاميذها .

وهناك الاقتراحات التى جاءت فى تقرير اللجنة التى ألفها سنة ١٩٤٢ مستر بتلر وزير المعارف وقتئذ تحت رياسة لورد فلمنج لبحث زيادة الفرص التى يمكن المدارس الخاصة أن توفرها لجميع التلاميذ الذين فى مقدورهم الاستفادة من الالتحاق بها ، دون أى اعتبار لدخول الآباء . ولقد أثار تقرير هذه اللجنة الذى نشر عام ١٩٤٤ اهتماماً واسع النطاق ، رغم ما كنا فيه وقتئذ من مشاغل كثيرة ومحن جسيمة . وكان الهدف الأكبر لتوصيات اللجنة هو الاحتفاظ بالاستقلال الذى تتمتع به المدارس الخاصة ، تحت ضمانات ضرورية ، بحيث تصبح هذه المدارس مفتوحة الأبواب لجميع التلاميذ الصالحين ، وبحيث يضمن لكل مدرسة خاصة إدارة ذات كفاية ، ويحرم عليها إدارتها للربح المالى . وقدمت اللجنة كذلك مشروعات لتمكين أولاد المدارس الأولية والابتدائية التابعة للسلطات المحلية من الالتحاق بالمدارس الخاصة ، وذلك بأن تدفع المناطق التعليمية (التى تتبع السلطات المحلية) جميع نفقات هؤلاء الأولاد فى تلك المدارس ، كما تدفع المناطق أيضاً إعانات مالية أخرى لغيرهم من التلاميذ الذين يتكفلون بدفع مصروفاتهم المدرسية .

وكانت هذه التوصيات شاملة ، وفى الوقت عينه اتسمت بالحيطة والحذر ؛ ولكنها لم توضع قط موضع التنفيذ ، لأن خطر زوال المدارس الخاصة الذى كان يبدو ماثلا خلال الحرب ، أخذ بعد انتهائها ، يتوارى فى طيات المستقبل واستمرت هذه المدارس تنهل من السيل الذى تدفق عليها من التلاميذ المقتدرين مالياً .

والتغيير الوحيد الذى طرأ على هذه المدارس منذ وضعت الحرب أوزارها هو أنه بمقتضى قانون سنة ١٩٤٤ شرعت السلطات المحلية تبعث بعدد قليل

من الأولاد إلى المدارس الخاصة كتلاميذ داخلية أو خارجية . وهذه السلطات تدفع مصاريفهم المدرسية ، كما تدفع فى بعض الحالات الخاصة منحاً أخرى لنفقات الأولاد الشخصية كمصروف الجيب ونفقات السفر . والمبدأ الذى تقوم عليه هذه المنح هو أنه ينبغى ألا يكون الوالد الفقير فى مركز يهدر كرامته بين زملائه فى المدرسة ، وأغلبية هؤلاء الزملاء فى مركز أفضل منه كثيراً من الناحية المالية .

وهذا التصرف هو عين الحكمة . ولكنه فى الوقت عينه يبرز أهم عيب فى مشروع إعانة الطلبة الفقراء النجباء الذين قيل لى إنهم يمتازون فى دراساتهم . ولكن عدد هؤلاء التلاميذ قليل جداً ، لأسباب واضحة . كما أنها طريقة كبيرة الكلفة على دافعى الضرائب .

ولذلك قد يسألنى سائل : ما خير طريقة إذن لاختيار التلاميذ الذين يستأهلون اللحاق بهذه المدارس الممتازة ؟ فأجيب إن المدرسة الديمقراطية هى المدرسة التى يجب أن تكون أبوابها مفتوحة فى وجه الجميع . وأقصد بالجميع ، جميع التلاميذ الذين تتوافر فيهم شروط الدخول ، مهما تكن مراكزهم المالية والاجتماعية . وبذلك تكون هذه المدرسة مثالا صحيحاً لا غش فيه لسكان البلاد : فقراء وأغنياء على السواء .

وإنى لا أعرف مدرسة من هذا الصنف فى هذه البلاد . ولكن هناك مدرسة خاصة داخلية فى مقدمة المدارس التى أنظر إليها بعين التقدير . وهذه المدرسة تتسم بخصيصة منقطعة القرين . فهى تصر على ألا تقبل سوى الأولاد الفقراء ، كشرط أساسى للحاق بها . ولكن بما أنه من العسير تقدير درجة الفقر ، فإن عدد أبناء ميسورى الحال فى هذه المدرسة يتساوى مع عدد الأولاد الفقراء بها . ولو أنه من السهل التمييز بين ابن الأسقف وابن اللص عند لحاقهما من لهجة الكلام على الأقل . غير أن تلاميذ هذه المدرسة ، بعد أن يقضوا بها سنين عدة ، تختفى فيما بينهم الفوارق السطحية ، ويغدو كل منهم غنياً بالاختبارات التى اكتسبها من اختلاطه بفتية ينتمون إلى طبقة غير طبقته .

فهذه مدرسة ديمقراطية حقاً ، فيما عدا ناحية واحدة : وهى أن تلاميذها يجيئون من جميع الطبقات إلا الطبقة الغنية . ولذلك فإننا إذا أضفنا إلى هذه المدرسة عدداً من أبناء بعض الأسر الثرية ، أصبح لدينا مدرسة ديمقراطية حقة .

وهذا لا يتسنى لنا تحقيقه إلا بجمعنا بين أمرين : الأول انتقاء الأولاد تبعاً لأهليتهم وحدها للانتفاع بالتعلم الذى تقدمه المدرسة ، والثانى وضع مصاريف مدرسية تتدرج تدرجاً دقيقاً تبعاً لدخول الآباء . ومعنى هذا أن يقبل بالطبع الأولاد الفقراء جداً مجاناً .

فهل يبدو هذا الأمر يسيراً ؟ أجيب أن عملية انتقاء التلاميذ فى هذه المدرسة على وجه منتظم يحقق الغرض منها . فإنها تحظر دخول الأولاد الذين يكسب آباؤهم دخلا يزيد على حد معين . وهذا الحد الأعلى فى الواقع منخفض جداً . أما فى حالة انخفاض الدخل عن حد آخر معين ، فإن المدرسة تقبل التلميذ مجاناً . وتتدرج المصروفات المدرسية تبعاً لدخول الآباء .

وإنى على يقين بأنه يمكن تنفيذ هذا النظام بعناية وفى روح من العدالة فى المدارس الخاصة الأخرى على أيدى أمناء خزائنها . ولكنى أرى فى المدرسة الديمقراطية التى أعدها المثل الأعلى ، أنه يجب ألا يحرم الطالب الغنى من دخولها لمجرد أن أباه غنى ، رغم صلاحيته للحاق بها . إذ يجب أن تقدم فرص متكافئة لجميع الأولاد على السواء ، أغنياء كانوا أو فقراء .

وإنى أعرف أن انتقاء التلاميذ فى هذه الحالة سوف يثير مشكلات عسيرة ، ولكنها بالتأكيد ليست بالمشكلات التى يتعذر حلها . وأعتقد أنكم توافقوننى على ألا يكون انتقاء التلاميذ عن طريق امتحانات المسابقة . كذلك أرى أنه يجب ألا يكون الانتقاء على أسباب تعليمية فقط ، بل أن يكون رائدنا فى اختيار الصنف الذى يزدهر فى هذه المدرسة أو فى تلك ، هو اختيار خير الفتية الذين يلائمهم تعليمها ، كما تختار نوع النبات الذى نزرعه ، لأنه يزدهر فى التربة الخاصة التى تلائمه .

وفى رأيى أن عملية الانتقاء هذه ليست بالأمر المتعذر تحقيقه . وقد اقترح تقرير فلمنج إنشاء مجلس صغير فى كل مدرسة خاصة لاختيار تلاميذها . وهذا المجلس يتألف من ناظر المدرسة الابتدائية التى أكمل فيها الولد تعليمه الابتدائى ، ومن ناظر المدرسة الخاصة التى يروم اللحاق بها ، ومن ممثل المنطقة التعليمية المحلية ، ومن عضو ينتخبه الأهلون يكون متحلياً بأصالة الرأى ، وذا خبرة بشؤون التعلم .

التعليم الأساسي في مدارس المرحلة الأولى

للدكتور محمد الشبيني

كثيراً ما يواجه المربون الذين يحرصون على تطبيق طرق التربية الأساسية في مدارس المرحلة الأولى صعوبات جمة ، تتعلق بالوسائل الإيجابية والاتجاهات العملية ، التي من شأنها أن تجعل المدرسة تنصهر في المجتمع ، وتتفاعل مع جماعاته وأفراده ، وتكون بدورها معهداً للتوجيه الاجتماعي والاقتصادي والصحي والثقافي ، ومركزاً للقيام بخدمات فعلية مساهمة في رفع مستوى حياة المجتمع ، الذي أنشئت فيه وأصبحت جزءاً مكملا له . ويلوح أن هذه الصعوبات مصدرها الصراع التربوي بين اتجاهين ، مما ساعد على وجود هوة عميقة تفصلهما ، وتحول دون تلاقيهما . الاتجاه الأول وهو إيمان كثير من القائمين على الإشراف على المدارس بالفلسفة الأكاديمية النظرية ، التي تنظر إلى المدرسة كجزء منفصل عن البيئة ، لا يربطهما رابطة ، أو يشملهما هدف ، أو يجمعهما غرض . والمدرسة في هذا تعمل على تلقين التلاميذ موضوعات تاريخية وجغرافية وأدبية ورياضية وعلمية وصحية وفنية وغيرها ، بدون أية مراعاة لطبيعة هذه الموضوعات وعلاقتها بفاعلية التلميذ النفسية والاجتماعية والعلمية . وهذا الاتجاه في التربية يمتاز بالركود والسلبية . والاتجاه الثاني يحرص على جعل المدرسة مجالا للتجاوب والتفاعل مع البيئة وأفرادها وجماعاتها ومنظماتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . فموضوعات الدراسة تنبع من الاحتكاك الفكري والرغبة في الحصول على خبرة تزيد من قدرة التلميذ على اكتشاف ميوله واتجاهاته النفسية والاجتماعية وحاجاته الفعلية والمادية . وهذا الاتجاه يمتاز بالحيوية والفاعلية الإيجابية .

وقد استرعت اهتمامي إحدى التجارب في التعليم الأساسي في المرحلتين الأولى والثانوية ، قمت بمشاهدتها وبدراستها مدة غير قصيرة في ولاية « كنتاكي » بالولايات المتحدة . وهذه التجربة غير مقصورة على ولاية كنتاكي ، بل تعدتها إلى ولايتي فرمونت وفلوريدا ، وهي تعتبر مثلا حياً صادقاً للدور الإيجابي

الذى يمكن المدرسة أن تقوم بأدائه ، فى التعرف على اتجاهات البيئة ، والمشكلات البارزة التى تقف حجر عثرة فى سبيل تقدمها ، وفى مساهمة تلاميذ المدرسة فى العمل على حلها حلا يتلاءم مع إمكانياتها وحاجات أهليها ، وتعرف هذه التجربة « بمشروع الاقتصاد التطبيقى فى التعلم » وسأقتصر فى هذا المقال على عرض لكيفية تكوين هذه التجربة فى التعليم الأساسى فى المرحلة الأولى ، والأهداف التى وضعت لها ، والطرق والوسائل التى اتبعت ، والنتيجة التى وصل إليها القائمون بالإشراف عليها ، عسى أن تكون نواة للقيام بتجارب مماثلة فى إدخال التربية الأساسية فى مرحلة التعليم الأولى تتلاءم مع المجتمعات الريفية فى مصر .

وقد بدأت بهذه التجربة فى سنة ١٩٣٩ مؤسسة ألفريد سلون ، بمعاونة أساتذة من جامعات كولومبيا وكنتاكى وفرمونت وفلوريدا فى الولايات المتحدة وبعض مدرسى مدارس المرحلة الأولى ، الذين يمتازون بسعة خبرتهم فى ميدان التعليم الريفى . والذى دفع مؤسسة ألفريد سلون إلى الاهتمام بعمل تجربة فى التعليم الأساسى خاصة بالاقتصاد التطبيقى ، الذى يتصل بتحسين المأكل والملبس والمسكن بين تلاميذ المدارس الريفية والمجتمع الذى يعيشون فيه ، هو نتيجة الإحصائيات التى قامت بها هذه المؤسسة . وتتلخص فى أن الأسرة الأميركية فى البيئات الريفية تنفق ما بين ٦٧ ٪ ، ٧٥ ٪ من قيمة دخلها السنوى على ضروريات الحياة الثلاث ، وهى المأكل والملبس والمسكن . ويغلب على ظنى أن الفلاح المصرى ، كزميله الصينى والهندى ، ينفق ما يزيد على ٩٠ ٪ من دخله السنوى على هذه الضروريات الثلاث . وقد قامت جامعة كنتاكى فى أول الأمر بالتجارب الخاصة بالمأكل ، وجامعة فرمونت بالملبس ، وجامعة فلوريدا بالمسكن . وبعد ذلك بدأت كل جامعة تشرف على ثلاث مدارس تجريبية تتناول المأكل والملبس معا كوحدة متكاملة .

وحددت أهداف التجربة فى المدارس التى تشرف عليها كلية التربية بجامعة كنتاكى كالآتى :

أولا : تزويد المدرسة بالكتب والكتيبات والنشرات الدراسية ، التى تتناول موضوعاتها المشكلات التى تتعلق بالمأكل والملبس والمسكن ، والعقبات التى يصادفها التلاميذ وأولياء أمورهم فى حياتهم المعيشية ، مع شرح وتفسير

لمظاهر هذه المشكلات ، وطرق التغلب عليها ، وحلها حلا يتلاءم مع مقدرتهم الاقتصادية .

ثانياً : توجيه رغبات وميول التلاميذ نحو فهم المجتمع الذى يعيشون فيه ، وتعرفهم على إمكانياته ودراسة العقبات الاقتصادية التى تحول دون رفع مستواه .

ثالثاً : تزويد التلاميذ بالخبرات العلمية والعملية ، التى تتصل بتطبيق مبادئ الاقتصاد الخاصة بالمأكل والملبس والمسكن على حياتهم الخاصة ، ثم على أسراتهم ، ثم بعد ذلك على المجتمع الريفى الذى يحيون فيه .

رابعاً : توجيه أولياء أمور التلاميذ وإرشادهم عن طريق عقد اجتماعات لهم مع أبنائهم ومدرسى المدرسة ، والاشتراك فى الدروس العملية الخاصة بالزراعة فى الحقل التجريبى الملحق بها ، وتعليمهم بعض الصناعات الزراعية ، مثل حفظ الخضروات والفواكه ، وعلى المربيات وغيرها ، وكذلك فى الدروس التى تتعلق بالتوجيهات العملية الخاصة بالمسكن والملبس .

خامسا . تهيئة جوٍّ اجتماعى بالمدرسة قائم على التعاون وتبادل الخبرات العلمية والعملية أثناء العمل الجمعى ، بين تلاميذ المدرسة وأولياء أمورهم ومدرسيها . وعن طريق هذا التجاوب الاجتماعى تكون المدرسة مجتمعاً غير قاصر على تلاميذها ومدرسيها ، بل يمتد إلى أهالى القرية التى تقوم المدرسة بخدمتهم وتوجيههم وإرشادهم ، بما يتفق مع مستلزمات رفع مستواهم الاقتصادى .

وإعطاء مثل واقعى مما تتناوله المدرسة بالبحث والدراسة قد يلقى بعض الضوء على نوع الموضوعات والدراسات التى تقوم بها المدارس التى تحت الإشراف الفنى والتجريبى . فى إحدى سهول ولاية كنتاكى توجد مدرسة ابتدائية بها حوالى مائتى تلميذ . وقد اكتشف القائمون على أمر التجربة أن هناك ظاهرة هامة بين تلاميذ المدرسة لها خطورة كبيرة على حياتهم ، وهى أن هؤلاء التلاميذ يفقدون أسنانهم ، وبعضهم غير قادر على حمل أرجلهم أثناء السير . وأجريت بعض الأبحاث فوجد أن سبب هذه الظاهرة هو عدم توافر مادة الكلسيوم فى غذائهم ، وقلة ما يتعاطاه التلاميذ من اللبن . وقد أصبحت صحة التلاميذ مهددة بالاضمحلال ، بل بالموت البطىء . وفى الوقت الذى كانت هذه المشكلة الصحية الخطيرة التى تتعلق بنظام المأكل قائمة ، كان

تلاميذ المدرسة يلقنون المواد الدراسية والموضوعات العلمية ، التى لا تتصل من قريب أو بعيد بهذه المشكلة ، وكانت دراساتهم تنحصر فى حفظ فتوحات نابليون وبسمارك وغيرهما ، ومذاكرة الموضوعات المتصلة بحياة تلاميذ الأمم الأوربية ، وجغرافية إنجلترا وفرنسا وإيطاليا وغيرها من الموضوعات المدرسية البعيدة كل البعد عن حياة التلاميذ والمشكلات التى تعوق نموهم .

وقد قامت المدرسة التجريبية بتزويد التلاميذ وأولياء أمورهم بتوجيهات نظرية وعملية فى شأن التغذية الصحية ، وكيف يجب أن تكون ، وكان محور المشروعات التى يتناولها التلاميذ بالبحث هو كيف يحافظ التلميذ على نفسه ، مستعيناً بالدراسات الواقعية للأمراض التى تنشأ من عدم توافر الأغذية الصحية التى يحتاج إليها جسم الإنسان ، وأنواع المأكولات الواجب توافرها فى الغذاء . وقد اشترك أولياء أمور التلاميذ فى المحاضرات والمناقشات والمناظرات الخاصة بضرورة تزويد أبنائهم بالغذاء الكامل المستوفى للشروط الصحية ، وكان من نتيجة هذا العمل الإيجابى الذى اشتركت فيه المدرسة وأولياء أمور التلاميذ أثر كبير فى تحسن أبنائهم ، وقد عد هذا دليلا على أن هناك فوائد كبيرة تعود على المدرسة والمجتمع عندما يتفاعلان ويتجاوبان فى حل المشكلات القائمة فعلا فى البيئة .

وفى مدرسة ريفية تجريبية أخرى فى ولاية كنتاكى وجد أن هناك ما يقرب من ٩٥ ٪ من تلاميذ المدرسة البالغ عددهم خمسين تلميذاً مرضى بمرض البلاجرا. وقد اتضح بعد البحث أن هؤلاء التلاميذ قلما يأكلون الخضروات الطازجة ، وأن معظم تغذيتهم يقوم على البطاطس والخبز . وقد عقدت المدرسة عدة اجتماعات مع أولياء أمور التلاميذ لمعرفة الأسباب الأساسية التى تدفعهم إلى عدم الاهتمام بتزويد أبنائهم بالغذاء الصحى ، الذى يدخل فيه تناول الخضراوات الطازجة ، وظهر أنهم جميعاً من الفلاحين ، ويستغلون كل شبر من أرضهم فى زراعة المحاصيل التى تدر عليهم ربحاً وفيراً ، بدون أى اكتراث بضرورة تحديد قطعة من الأرض لزراعة الخضروات المختلفة لتزويد أسراتهم بها .

وقد قامت المدرسة فعلا بعمل إيجابى متصل بهذه المشكلة الأساسية فى حياة التلاميذ والقرية . وكان أول عمل قامت به المدرسة هو إلحاق حقل تجريبى بها لزراعة أنواع مختلفة من الخضراوات ، وكذلك أنشأت المدرسة

معملا للصناعات الزراعية لحفظ الخضروات والفواكه . وقد اشترك تلاميذ المدرسة وأهالى القرية فى زراعة الخضراوات وحفظها مع إرشادات وتوجيهات مدرسيها ، وبجانب هذا قامت هيئة التدريس بتأليف الكتيبات التى تبين أنواع الخضراوات والفواكه المختلفة ، وكيفية زراعتها ، ووسائل مكافحة الحشرات الزراعية ، والحشائش الضارة بالنبات ، وطرق حفظ هذه الخضروات والفواكه . ولجعل هذه الكتيبات تتمشى مع مستوى تفكيرهم وأدراكهم كتبت بلغة بسيطة يسهل فهمها ، واستيعاب محتوياتها ، وقد وزعت أيضاً على أولياء أمور التلاميذ للاستفادة منها . وكانت دراسة زراعة الخضروات والفواكه هى المحور الذى تدور حوله جميع المعلومات والخبرات والموضوعات العلمية والأدبية والفنية وغيرها . وهكذا كان حب التلاميذ لدراساتهم واضحاً جلياً ، بعد أن ارتبط نشاطهم الذهنى والعملى معا . والذى استرعى نظرى فى هذه التجربة هو معاونة الأهالى للمدرسة ، ومشاركتهم فى الزراعة مع التلاميذ ، وكذلك استخدامهم معمل حفظ الخضراوات . وكانت الكتيبات التى ترشدهم وتوجههم تتحلى بالصور وخطوات العمل ، فمثلا بعض الكتيبات تتناول سلسلة من الموضوعات عن تحضير الأرض للزراعة ، « العمل فى الحقل » ، « نحن نزرع » ، « الخضراوات فى مزارعنا » ، « الذهاب إلى المزرعة » ، « أعداء الحقل » ، « نحن نحفظ الخضراوات » وما إلى ذلك من الكتيبات التى تتصل بمشروع دراسة الخضراوات وحفظها .

هذان مثالان تربويان يوضحان إلى أى حد يمكن مدارس المرحلة الأولى أن تساهم فى مشروع إدخال مبادئ التعلم الأساسى فى مناهجها وخططها التعليمية . فما أحوج مدارسنا الريفية أن تنهض من رقدتها ، وتزيل الركود الجاثم على موادها الدراسية وموضوعاتها ، التى لا تتصل بالحياة الريفية التى يحياها التلميذ . فبدلا من تلقين التلاميذ المواد الدراسية التى تفرض عليهم بدون مراعاة لطبيعة حياتهم الاجتماعية ، يجب أن تكيف المناهج بما يتناسب والبيئة الريفية التى يعيشون فيها .

إن القرية المصرية فى حاجة ماسة إلى فهم طبيعتها ، وإدراك إمكانياتها ، ومعرفة ما يصادفها من مشكلات وعقبات تقف فى سبيل نهضتها ورفع مستواها ، وهذا لا يتأتى إلا إذا تعاونت المنظمات الاجتماعية والصحية والزراعية

والتعليمية تعاوناً صادقاً. فواجب المدرسة الريفية أن تلعب دوراً أساسياً فى عملية الإصلاح الريفى ، عن طريق تفاعلها وترابطها مع المجتمع الذي هى جزء مكمل له ، ومع هذه المنظمات . فتلاميذ المدرسة الريفية هم قادة القرية فى المستقبل القريب ، وعليهم أن يساهموا بنصيب وافر فى إنعاشها وأن يتعاونوا مع القرويين فى حل المشكلات التى تعترض انتشالها من الفقر المدقع الذى يصادف أهلها ، والجهل المطبق المنتشر بين نسائها ورجالها ، والأمراض المتوطنة التى تفتك بأطفالها وكبارها . وعلى المدرسة أن تكيف الحياة فيها بما يتلاءم مع هذه المسئوليات الوطنية ، التى يجب أن نجهز لها جيشاً من القادة القرويين ، الذين يحسون بآلام الريف ، ويشعرون بما انتاب القرية من ذل واضمحلال وتأخر . وتلاميذ المدارس الريفية هم جنود المستقبل وقواد القرية ، وعلينا أن نجعل نصب أعيننا أن نوجههم التوجيه الثقافى والاجتماعى والاقتصادى والصحى الذي يتلاءم مع حاجات وإمكانيات القرية ، وهذا هو السبيل الذي يجعل من القرية مجتمعاً متقدماً منتعشاً . وهذا الهدف يمكن تحقيقه إذا آمنت المدرسة برسالة التعليم الأساسى وأغراضه وجعلت من منهجها مجالا لتحقيق التفاعل الإيجابى بين التلميذ ومجتمعه الريفى.

من حالات عدم التوافق الاجتماعى

للاستاذ محمد خيرى حربى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية العالى للمعلمين باسكندرية

يرى روجرز[١] « أن الشخص الذى يرضى عن نفسه تكون علاقته الشخصية بالآخرين حسنة » بسبب هذا الرضا . وهذه النظرية هى أساس طريقته فى الإرشاد فهى تقوم على معاونة العميل[٢] على قبول نفسه . ويترتب على ذلك قيام علاقات حسنة مع غيره ، وإعادة التوافق الوجدانى . والحالة التى نعرضها هنا هذه المرة بدأت من الزاوية الأخرى، فهى لشخص مقبول لدى الرفاق ، ولكنه غير راض عن نفسه . وقد تبدو غير متسقة تماماً مع نظرية روجرز ، ولكنا سنرى بعد تحليلها أنها تؤيد نظريته إلى أقصى حد . فهذا الولد موضع ثقة زملائه واختيارهم ، ولكن هذا الاختيار لا يقوم على أساس علاقات شخصية حسنة متبادلة وإنما هو اختيار من نوع آخر فيه إرضاء لبعض المشكلات النفسية . وهذا هو السر فى قيام حالة عدم توافق عند هذا الولد ، وإن كانت هذه الحالة غير واضحة وتحتاج إلى بحث وتدقيق لإدراك قيامها وتعليلها التعليل الصحيح كما سنرى .

---

(١) كارل روجرز Carl R. Rogers أستاذ علم النفس بجامعة شيكاغو . وهو زعيم مدرسة الإرشاد السيكلوجى غير الموجه Nondirective Method cf Counseling وهى مدرسة حديثة يرجع تاريخها إلى سنة ١٩٤٠ حين ظهر مقاله "Newer Concepts of Psychotherapy" ثم وضعت أسسها بعد ظهور كتابه الأول "Counseling and Psyehotherapy" سنة ١٩٤٢ وترعرعت بعد كتابه الثانى "Client-Centered Therapy" سنة ١٩٥١ .

وهذه المدرسة تعارض مدرسة التحليل النفسى سواء فى فلسفتها أو طرقها . وقد ازداد أتباعها فى أمريكا بحيث طغت على مدرسة التحليل النفسى طغياناً يكاد يكون تاماً

(٢) ترجمة Client وروجرز فى كتابه "Client.Centered Therapy" ص ٧ يفضل هذا اللفظ على الألفاظ الأخرى من مثل « مريض Patient » أو « شخص Subject » أو « مرشد Counselee » — لأن لفظ « عميل » يؤدى المعنى المقصود أداء أقرب إلى الدقة فهو شخص يذهب إلى المرشد مختاراً يطلب المعونة لحل مشكلته دون أن يتخلى عن مسئوليته

أنه ولد فى التاسعة من عمره ، أحيل إلى مكتب الإرشاد السيكلوجى ، لأن أمه لاحظت عليه أنه أصبح عصبياً ، وقد أخذ أخيراً يقضم أظافره بأنيابه ، وتشكو مدرسته من انصرافه عن الدراسة وانعزاله عن الزملاء ، رغم رغبتهم فى الاتصال به . وقد تبين من تقرير الباحث الاجتماعى أنه يعيش فى بيت صغير ، فى حى مزدحم كثير الضوضاء ، وتسكن معه فى هذا البيت جدته (صاحبة المنزل) وعماه وأحدهما فى الثالثة عشرة والآخر فى الواحدة والعشرين ، وعمته فى السادسة عشرة . وسوف يشاركه أخوه الثالث المنتظر ولادته بين يوم وآخر ، زيادة عن والدته وشقيقه الأكبر فى الثانية عشرة . أما والده فهو يعمل فى الجيش ، وقد ترك الأسرة وسافر إلى ميدان القتال منذ مدة .

أول ما انصرف إليه ذهن مكتب الإرشاد أن يعرف المركز الاجتماعى لهذا الطفل بالاتجاه نحو الراشدين المحيطين به ، للاسترشاد بهم فى تقديره ، ولكن التجارب الأخيرة دلت على عدم دقة هذا الحكم فالراشدون عادة يحكمون على الأطفال على أساس معاييرهم الخاصة ، ولذلك اتجه البحث فعلا إلى دراسة المركز الاجتماعى للطفل فى نظر رفاقه .

وكان هذا الولد فى فصل مكون من ٢٠ تلميذا ، يتراوح عمرهم الزمنى بين ٩ سنوات و ٣ شهور و ١٠ سنين بمتوسط مقداره شهر و ٩ سنوات .

وقد قام الباحث بإجراء التجربة الآتية ، لتحديد المركز الاجتماعى لهذا الطفل.

١ — طلب من كل تلميذ فى هذا الفصل اختيار أحسن ٣ أصدقاء من بين الزملاء فى الفصل مع ترتيب الأسماء حسب مقدار الصداقة .

٢ — فى مناقشة مع هؤلاء التلاميذ لاختيار خطة لنشاطهم اختاروا وضع تمثيليات ، فوضع كل منهم قصة قصيرة ، تحتاج إلى عدد قليل من الأشخاص لتمثيلها .

ثم طلب إلى كل منهم أن يختار الأشخاص الذين يقومون بتمثيل روايته ، وبعد أربعة أيام بدأ تمثيل الروايات بحيث خصصت نصف ساعة لكل روايتين ، كما خصصت ساعة فى كل أسبوع لهذا النوع من النشاط .

وبعد أسبوع من نهاية تمثيل هذه الروايات ، طلب الباحث من التلاميذ أن يختار كل منهم أشخاص روايته مرة ثانية ، مع إعطائهم حق التغيير إن أرادوا . فكتب كل منهم أسماء من اختارهم لروايته مرة أخرى .

ثم استخدمت طريقة القياس الاجتماعى Sociometry فكان الطفل موضع البحث على رأس قائمة الاختيار .

فالطفل إذن هو موضع اختيار الزملاء، ولكنه مع ذلك غير متوافق مع نفسه وجدانياً . ولذلك اتجه البحث إلى معرفة فكرته عن نفسه ، وعن العالم المحيط به ، فطبقت عليه الاختبارات[1] الموضوعية . وكذلك أخذ يتردد بانتظام على مكتب الإرشاد يشرح خبايا نفسه ، وعن طريق تحليل النتائج أمكن أن نتصور أن هذا الطفل يرى العالم وكأنه مكون من قوى الشر وقوى الخير ، وأما تأثيره فى هذه القوى فلا يكاد يذكر ، وهو يرى أن القوى المعادية مجرد أشياء تحدث . ومع ذلك فهو يراها متصلة به بطريقة ما . وهو يبذل القليل من الجهد فى فهم أسباب الحوادث أو المواقف التى يجد نفسه فيها ، فالأسباب فى نظره لا يمكن حصرها . وهو يعتقد بأن حل مشكلاته فى يد خارجة عن نطاقه . وهو فى قلق بالنسبة لهذه القوى التى تضعه فى مواقف لا يستطيع أن يتخلص منها . وهو فى نظر نفسه شخص عاجز عن مواجهة هذه القوى العظيمة بنجاح . وهو يرى نفسه محاطاً بصعوبات، ورغم عجزه عن تحديد أسباب هذه الصعوبات يعتبر نفسه متصلا بها فكأنه يقول « هذه القوى اللاشخصية قد وضعتنى فى هذا الموقف ولكن مجرد وجودى فيه يجعلنى أستحق اللوم » وهذه الحالة قد جعلته يقوم بمجهود غير منطقى من ناحية التوافق .

وهو يعتمد على نفس القوى التى وضعته فى هذه الصعوبة فى الخروج منها . وهذا العجز عن الاتصال بالعالم الخارجى قد كان له فى هذا الطفل تأثيران :

١ ــ فقد جعله يخشى التعبير عما يحسه من عداء للعالم الخارجى ، ولذلك تحول هذا العداء نحو الداخل .

٢ ــ ثم إن هذا العجز عن الاتصال بالعالم الخارجى وتحويل العداء نحو الداخل قد أدى إلى قيام حالة شعور بالخطيئة.

أما علاقاته الشخصية برفاقه فليس فيها عداء ، فهو هادىء ومطيع ، ويندر جداً أن يبتكر أو يقترح ، ولكنه يعتمد على آراء الآخرين فيتبعها . وهو يشعر بالراحة حين يكون سلوكه تحت إشراف غيره وتوجيهه لأن مسؤوليته فى هذه الحالة

---

(١) Roschack Test, Thematic Appreciation Test

وكذلك شعوره بالخطيئة يصل إلى أقله . ورغم أنه هادىء ومطيع فليس فى علاقته تحمس أو تعاطف أو محبة ، فآراؤه بالنسبة للعالم المحيط به لا تدل على قيام علاقات من هذا النوع ، فأى عمل إيجابى يأتيه من القوى الخارجية إنما يأتيه مرتبطاً بمشكلاته وآلامه ، فالمساعدات التى يتلقاها يراها متجهة نحو الصعوبة لا نحو نفسه ، أى أن قوى الخير لا تعمل من أجله ، بل إن مشكلته هى التى تدفعها للعمل ، ومثل هذه الخبرة لا تتضمن أى عطف وهو لم يجرب مثل هذه الوجدانات فى علاقاته الشخصية .

أما ارتفاع درجة اختياره عند زملائه فتقوم على أساس هدوئه وانقياده ورغبته فى تنفيذ آراء غيره ومشروعاته . فعلاقته برفاقه تحقق حاجة مزدوجة فهى تحقق حاجته لأن يوجه وأن يعاقب . وفى الوقت نفسه يجد فيها الرفاق سداً لحاجتهم نحو العداء فهى تسد حاجته وحاجتهم .

ولكن الحاجات هنا غير متبادلة فهذا الولد يجب أن يسد حاجته للاعتداء على العالم الخارجى ، بدلا من أن يوجهها هى وحاجات غيره نحو نفسه . وكذلك يجب أن تقوم العلاقات البشرية السليمة على أساس من التحمس والتعاطف والمحبة ، وهذا هو النقص فى علاقة هذا الولد ، وهو أساس مشكلته . إن مركزه الاجتماعى عال ، ولكن شخصيته ليست متكاملة ، فالمركز الاجتماعى[١] السليم من ناحيته الصحية النفسية هو الذى يقوم على أساس تبادل إرضاء الحاجات بين أفراد المجموعة . أما فى حالة هذا الولد فقد قام مركزه على أساس إرضاء حاجات المجموعة فقط . ولذلك ينبغى ألا يؤخذ انتخاب شخص ما لزعامة مجموعة من المجموعات أو حزب من الأحزاب دليلا على توافقه الوجدانى ، فقد يحدث أن ينتخب الحزب لزعامته شخصاً يمكن أن يدفع ويستريح هو فى هذا الدفع .

والخلاصة أن هذه الدراسة قد بينت أن هذا الولد رغم أنه موضع اختيار رفاقه ، فى حاجة إلى ما يعينه على التوافق الصحيح فهو فى حاجة[٢] لأن يجد مخرجاً للتعبير عن شعوره العدائى حتى يشعر بالراحة دون أن يعتدى على الآخرين . وهذا ما حققه فى حجرة اللعب التى تردد عليها فترة من الزمن . وقد لوحظ أن شغف هذا الولد بالقتال الذى أقامه بين العرائس التى تمتع باللعب بها فى هذه

---

(١) Genning, Helen Hall. "Leadership and Isolation" New-York, 1940 P. 205

(٢) Richards. T.W. "Modern Clinical Psychology" New-York, 1946 P. 257

الحجرة كان عظيما . كما لوحظ تقدمه فى الدراسة وانصرافه عن عزلته إلى الاشتراك الفعلى مع زملائه فى نواحى نشاطهم ولم يعد يقضم أظافره بأنيابه .

وهكذا تم لهذا الولد توافقه الاجتماعى بعد أن رضى عن نفسه ، فأصبحت علاقته الشخصية مرضية بسبب رضاه عن نفسه ، أما رضا الرفاق عنه فلم يكن دليلا على توافقه الاجتماعى كما ظهر من تحليل هذه الحالة .

المكتبة فى خدمة الكبار والشيوخ .

كلمة « مكتبة » وما يؤكده اشتقاقها من الصلة الوثيقة بالكتب كانت أكثر دلالة على محتويات المكتبة فى أول هذا القرن منها فى أيامنا هذه فإلى ما قبل الحرب العالمية الأولى كانت معظم المكتبات تتكون من قسم المراجع العامة وقسم الإعارة وركن الأطفال ثم قاعة الأخبار . وكان قوام مادتها بصفة عامة الكتب والدوريات والخرائط وأحياناً وليس دائماً بعض المراجع الموسيقية وحتى الكتب نفسها لم يكن المطبوع منها بلغات أجنبية ليوجد فى جميع المكتبات . وكان نشاطها الإضافى يجرى فى نطاق ضيق . صحيح أن بعض محاضرات كانت تلقى بها ولكن المستحدثات الأخرى مثل أسابيع عرض الكتب وحفلات الموسيقى ونحوها كانت إذ ذاك من مغيبات المستقبل .

أما الآن فقد تغيرت الأحوال كثيراً عن ذى قبل إذ لم يعد أمناء المكتبات مقيدين بالكلمة المطبوعة وأصبح هدفهم تقديم المعلومات المدونة فى أية صورة من صور التدوين . ولقد أدى هذا التجديد إلى نتائج عدة تدعو إلى الدهشة وفى مقدمتها أن الخرائط صارت لا يكتفى بإيداعها فى قسم المراجع بالمكتبة بل إن مجموعاتها الأكثر رواجاً مثل خرائط مصلحة المساحة البريطانية المطبوعة على القماش وخرائط شركة ميشلن وغيرها أصبحت معدة للإعارة كذلك ويشتد عليها الطلب جداً فى موسم الإجازات . ووسائل الإيضاح هى أيضاً أصبحت عنصراً أصيلا من محتويات أكثر المكتبات حتى بلغت فى بعضها (مثل كرويدن وأدنبره) نحو مائة ألف . ومن الأعمال الجديدة التى لقيت إقبالا كبيراً ذلك النظام الذى نشأ فى مكتبات بعض المدن لاستعارة الصور الفنية والذى بمقتضاه يتاح للأفراد أن يستعيروا نسخاً جيدة من تصاوير الفن القديم والحديث ليزينوا بها جدران دورهم ، وكذلك الشرائح الزجاجية الخاصة بالفانوس السحرى والشرائط السينمائية صارت أيضاً من محتويات المكتبات ويمكن الانتفاع بها فى المحاضرات والفصول الدراسية .

ولربما كان أشد ما يثير الإعجاب من مظاهر التجديد ما حدث فى ناحية الموسيقى . فما من مكتبة فى بريطانيا اليوم إلا وبها مجموعة موسيقية تشمل المؤلفات الغنائية والآلية وكراسات العلامات الموسيقية للمعلمين ونماذج مصغرة منها لمشاهدى الحفلات كما تشمل هذه المجموعة طائفة كبيرة من الكتب الخاصة بالموسيقى : نظرياتها ومذاهبها ونقدها وتذوقها . وفى الحق أن الجمهور لم يتوان فى طلب الاستمتاع بكل ذلك وأخصه التمثيليات الغنائية (الأوبرا) والقطع الموضوعة للبيانو . هذا ومنذ الحرب أخذ يزداد عدد المكتبات التى تمد الجمهور (باسطونات الجراموفون) وبأعداد كبيرة أحياناً . ومع أن هذه الخدمة باهظة النفقات فقد ثبت لها من المبررات ما فيه الكفاية وقد رئى من حسن التدبير أن تقصر الإعارات على الجماعات الموسيقية والنوادى ليتسنى لعدد كبير من الناس أن ينتفعوا بما يتيسر الحصول عليه من العاريات وتدل القوائم المطبوعة لهذه المجموعات على أن أكبر الاهتمام كان موجهاً إلى طلب أندر المؤلفات وأعلاها ثمناً ، وعلى العموم فهى تدل على أن مستوى الاختيار ظل عالياً .

لم يكن من المستغرب إذن أن هذه الهزة القوية التى نهضت بالذوق الموسيقى إلى هذا الحد بتأثير شركة الإذاعة البريطانية فى بادئ الأمر ، ثم بعد ذلك بتأثير الاتجاه التعليمى العام إبان الحرب ، قد قابلتها نهضة مثلها وتجلى أثرها فيما تصدره معظم المكتبات من نشرات موسيقية يزداد عددها بسرعة يوماً بعد يوم ، وهذه هى الحواضر الكبرى (وأشهرها أدنبره) ، تعمل على تغذية هذا الميل فى ذوق الجمهور بإنشاء أقسام موسيقية عنى بتجهيزها أحسن العناية بحيث لا ينقصها شىء حتى لتوجد بها آلات البيانو والجراموفونات يستعين بها المستعيرون على انتقاء ما يريدون . ومنذ أمد قريب ازدادت الموارد الموسيقية بالمكتبات العامة زيادة كبيرة بعد إنشاء « المكتبة الموسيقية المركزية » وهى مؤسسة أهلية قد جعلت مجموعتها العظيمة فى متناول جميع أفراد الشعب بطريقة إعارة المكتبات الصغرى فى شتى أنحاء البلاد كل وما تطلبه من غير قيد ولا شرط .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن زيادة إقبال الجمهور على المعلومات الواقعية وهو ما دل عليه رواج الأفلام التى تصور الحوادث والأخبار الجارية والإذاعات اللاسلكية ونحوها — كل هذا أدى إلى زيادة العناية بتزويد

المكتبات العامة بأحدث المعلومات فأصبحت كل المكتبات تقريباً تقتنى عدداً كبيراً من الكتب والمجلات المتعلقة بالمهن الفنية والتجارية بل إن بعضها، كمكتبات برمنجهام مثلا ، بها أجنحة واسعة خاصة بهذه الأغراض ويشرف عليها أمناء إخصائيون مدربون . ومن هذا يتبين أن الاهتمام بالكتب لم يعد بالغ الأهمية بالنسبة إلى المصادر ذات الحقائق المتجددة مثل الدوريات بأنواعها وتقارير الجمعيات العلمية والفنية ومحاضرها ومثل النشرات التى تصدرها المصالح الحكومية وهيئات البحوث العلمية . وبعض المكتبات مثل مكتبتى ليفربول وأدنبره قد أقامت كذلك مكتبات للفن وقد أعدتها إعداداً خاصاً وزودتها بعدد كبير من الكتب والمجلات لتفى بحاجات جمهور الفن الذى يتزايد بسرعة . .

وفى سبيل تزويد الكبار بما يلزمهم قد أخذت المكتبات العامة تعنى أشد العناية بحاجات الشيوخ وصحابهم إذ لم يغب عن الأذهان أبداً أن كثيراً من هؤلاء الشيوخ مغرمون بالمطالعة ، ولكن قد انقطعت بهم الأسباب فحيل بينهم ، بسبب ما ؛ وبين الانتفاع بما تقدمه المكتبة العامة من خدمات ، ولذلك تقوم المكتبات الأحسن استعداداً بإرسال الكتب إلى طريحى الفراش . كما ترسل مجموعات صغيرة منها إلى المنتديات التى يؤمها الشيوخ . . . . . .
ومع أن هذه الخدمة محدودة النتائج فإنه يكفينا أن نعلم بأن ما تبذل من جهد إضافى يساعد بالفعل بعض من لا يجدون فى غيرها كثيراً من ألوان المتعة .

ومن هذا القبيل أيضاً ماتنهض المكتبات باستيفائه من حاجات المستشفيات فكثير منها وبخاصة مكتبة كرويدن تقوم بخدمات مكتبية ممتازة للمستشفيات ودور التمريض فى محيطها فى حين أن مكتبات أخرى تتعاون أتم التعاون مع مكتبة الصليب الأحمر البريطانى . وفى بريستول بزغ مظهر جديد حين افتتحت تلك المدينة من عهد قريب بإحدى دور كتبها الكبرى قسما دائماً أعدته أحسن إعداد — وجعلته طليعة المحاولات فى سبيل العلاج النفسانى والمرجو ألا تبقى فريدة فى نوعها .

ورغم كل ما تقدم لا يزال كثيرون من « الكبار » لا يستفيدون من خدمات المكتبات العامة القريبة منهم والبحث مستمر لمعرفة أسباب ذلك وقد اتخذت

العدة فى الوقت الحاضر لإنشاء خدمات مكتبية خاصة لأماكن عامة مثل السجون والفنارات والمعسكرات والجزر النائية. وعلى العموم فإن المكتبات العامة لا تثق فى فرض الكتب على من لا يرغبون فى مطالعتها ولكن هذه المكتبات تحاول جاهدة أن تضمن للراغبين فى خدمات المكتبة أن يجدوا حاجتهم ميسرة ، إما بالقرب منهم ، وإما بطريق البريد وعلى هذا النحو قد سهلت وسائل الحصول على المعلومات من المكتبات الكبرى تسهيلا كبيراً يدعو إلى أتم التعاون بين المكتبات العامة فى جميع أنحاء البلاد ، وبين مثيلاتها فى الجامعات وجمعيات البحوث العلمية والهيئات الصناعية والتجارية .

الكيف والكم
وإصلاح التعليم فى يوجوسلافيا

إن التعديلات المراد إدخالها على نظام التعليم الثانوى اليوجوسلافى قد طرحت أخيراً على بساط البحث ، وهى قيمنة عند تنفيذها بتغيير ما نجم عن تطبيق الطرق السوفيتية فى أعقاب عام ١٩٤٥ . وهذه الإصلاحات تتعلق بنظام التعليم الثانوي مباشرة إلا أنها تثير ذلك اللجاج القديم فى المفاضلة بين الكم والكيف .

وملخص الحال قبل عام ١٩٤٥ أن مدارس « الجمنازيا » اليوجوسلافية الحكومية كانت تهيئ تعليما حرا بمعنى الكلمة لجميع من كانوا يستطيعون بلوغ الدرجة التى تتطلبها فيمن يريد الالتحاق بها . وبعد أن ينتظم الطلاب فى الدراسة بها مدة ثمان سنوات كانوا يمتحنون للحصول على « الماتورا »[1] وهى الشهادة النهائية التى تؤهلهم للالتحاق بأية كلية من كليات الجامعة . أما من عدا هؤلاء من الأطفال الآخرين فقد كان تعليمهم فيما بين سن السابعة والخامسة عشرة إجبارياً ، ولكنه كان كذلك نظرياً فقط ، والواقع أن قلةمن الأطفال كانوا يظلون بالمدرسة حتى سن الخامسة عشرة ، وأن كثيرين من سكان الأحياء المتأخرة لم يترددوا على المدرسة إطلاقاً .

وقد قرر الشيوعيون إعادة النظر فى نظام التعليم بأكمله وبنائه على أسس سوفيتية بنوع خاص . لذلك عمدوا إلى إلغاء مدارس الجمنازيا القديمة وأقاموا مكانها نظاماً جديداً ، وأوجب هذا النظام ، على جميع الأطفال أن يقضوا أربع سنوات فى إحدى المدارس الابتدائية وأن ينتظموا بعد ذلك فى دراسة مدتها أربع سنوات يقضونها فى مدارس « الجمنازيا الصغرى »[2] . وبعد أن

---

(١) Matura

(٢) Lower gymnasia

يتم الطلاب هذه الدراسة كان بعضهم يوجه لدخول مدارس « الجمنازيا العليا[١] » ، حيث يمضون أربع سنوات أخرى : وكان يوجه الآخرون إلى المدارس الثانوية الفنية أو إلى الحياة العملية . وقد ساقوا الحجج لتبرير هذا النظام فقالوا إنه ليس من المستحسن وجود هوة سحيقة بين الصفوة المثقفة وبين الجماهير التى لم تنل قسطاً من الثقافة والتهذيب ، ويذهبون إلى أنه « ينبغى أن يحصل كل فرد فى ظل الشيوعية على تربية كاملة » .

أما نتائج هذا النظام فكانت غير سارة فى أغلب الأحيان ، لأن إنشاء عدد كبير من مدارس « الجمنازيا الصغرى » امتص موارد التعليم من الرجال والأموال إلى درجة أحست معها مدارس « الجمنازيا العليا » بنقص خطير فى المعلمين ، ومن ثم أخذ مستوى التعليم فيها يهبط دون انقطاع . كما ثبت أن منهج مدارس الجمنازيا الصغرى فوق ما يمكن تحقيقه إذ كان يتضمن فيما يتضمن دراسة اللغات الأجنبية .

وقد ضجت مدارس الجمنازيا العليا بالشكوى من ضعف مستوى الطلاب الذين يتقدمون للالتحاق بها من خريجى مدارس الجمنازيا الصغرى ، وشكت الهيئات الجامعية من ضعف مستوى الطلاب الذين يلتحقون بها من خريجى مدارس الجمنازيا العليا حتى لقد رفضوا هذا العام أن يعتبروا شهادة إتمام الدراسة . وهى « الماتورا » كمؤهل لدخول الجامعة وقرروا عقد امتحانات جامعية خاصة تؤهل من يجتازها لدخول الجامعة .

وثمة إحصائية حديثة لنسب النجاح فى مدارس المدن اليوجوسلافية دلت على أن ٦٠ ٪ من تلاميذ مدارس « الجمنازيا الصغرى » هم الذين اجتازوا الامتحان السنوى (واجتيازه شرط لنقل التلميذ من فرقة إلى أخرى) ، بينما كانت نسبة النجاح فى مدارس « الجمنازيا العليا » ٦٦ ٪ . ولم تكن الحال كذلك فى مدارس « الجمنازيا القديمة[٢] » (الكلاسيكية) وهى التى تنهض بالدراسات الإنسانية والكلاسيكية وتستمر فيها الدراسة ثمان سنوات متتالية (وقد اتخذت الطابع الذى يميزها عن غيرها من مدارس الجمنازيا الأخرى

---

(١) Higher gymnasia

(٢) Classical gymnasia

قبل أن تنشب الحرب) ، فقد كانت نسبة النجاح فيها ٨٠ ٪ مع ارتفاع المستوى فيها عن غيرها .

وقد استثار تصرف الهيئات الجامعية على النحو السابق اهتماماً جدياً فى نفوس المعلمين فراحوا يعبرون عنه فى سلسلة من الرسائل والمقالات الممتعة نشرتها جريدة « سلوفينسكى بوروسفالك [١] » اليوميـــة وهى تخضع لإشراف الحكومة ، بقصد مناقشة الطابع الذى ينبغى أن يتسم به إصلاح التعليم .

وقد انتهز عدد عديد من المدرسين هذه الفرصة للإشارة ــ بأسلوب الحريص الحذر ــ إلى أن التهلف على تهيئة التعليم الثانوى لجميع الأطفال بغض النظر عن التسهيلات أو الإمكانيات الحاضرة قد أدى إلى هبوط المستوى التعليمى. ومن أجل ذلك اقترحوا العودة إلى الأخذ بنظام الدراسة الذى يستغرق ثمانى السنوات مع رصد الموارد الكافية لتقديم منح للفقراء من الطلاب . وكان من بين هذه الرسائل رسالة مضطربة لأحد الشيوعيين دمغ فيها المناقشة كلها بوصمة الخيانة . وفى رأيه أنه ما دامت اللجنة المركزية للحزب الشيوعى قد قطعت برأى فى المسألة كلها فليس لأحد أن يتشكك فيها أو يناقشها وإلا وجب أن يعامل كما يعامل الخونة . ومع ذلك يبدو من الاتجاه العام للمناقشات وتعليق المحرر عليها أنه سوف يراعى فى دراسة الإصلاحات المعروضة للبحث أن ينزل الحماس على حكم الواقع .

وثمة حقيقة يجب أن توضع موضع الاعتبار وهى أن يوجوسلافيا دولة فقيرة ، وأن الحكومة وقد عالجت الأمور بغض النظر عن نقص المعلمين ، وعدم كفاية المبانى والأدوات المدرسية ، وعن انخفاض مستواها الاقتصادى ، ودمغها النقد البرىء بوصمة الرجعية ، تكون قد استنزفت مواردها التعليمية وهبطت بالتعليم رغم ما لديها من نوايا طيبة .

وثمة ملاحظة تستوقف النظر تضمنتها إحدى المقالات ، فقد أكد فيها الكاتب أن قدراً ما من التعليم الكلاسيكى ضرورى ، لكى يصبح التعليم تعليما بمعنى الكلمة ، « لأن من لا يعرف ولو قليلا من اللاتينية ــ ولو كان عبقرياً

---

(١) Slovenski Porocevalec

فى فنه – لا يتسنى له فهم أصول الثقافة الأوربية ووشائجها التى لم تنقطع ، ويستحيل عليه أن يعرف كيف نشأت مقاييسنا الأدبية والجمالية والعلوم الرياضية والثقافية العامة ، لأننا نحن الأوربيين أبناء الثقافة الكلاسيكية أولا وقبل كل شىء . إن نشر مثل هذا المقال يعطينا فكرة عما ترتب على انفصال تيتو عن الكومنفورم ، فقد بعث من جديد معنى « وحدة » التاريخ الأوربى ، ومكن ذوى العقول الحرة من أن يتنفسوا مرة أخرى فى جو من الحرية .

أسس السياسة التعليمية بين الماضي والحاضر

للأستاذ حسن مصطفى
عميد معهد المعلمين بالزيتون

إن أية سياسية تعليمية لا تأخذ فى اعتبارها التركيب الاجتماعى للأمة ، والعمل على إستقراره ، مع السعى إلى رفع المستوى الاجتماعى لسواد الأمة قاطبة ، ولا تأخذ فى اعتبارها إمكانيات الدولة الاقتصادية ، والعمل على استغلال مصادر الثروة بها ، مع رسم الخطط والبرامج لإعداد الشبان لاستثمار هذه الثروة ، ولا تأخذ فى اعتبارها طبائع الأطفال واستعداداتهم وقدراتهم ، لن تكون مثل هذه السياسة التى لا تأخذ فى اعتبارها كل هذه العوامل ، ناجحة أو موفقة ، ولن تؤدى الخدمات المطلوبة للدولة وللشعب.

أذكر فى عام ١٩٤٦ صدر تقرير للدكتور Allan مدير المؤسسة الأمريكية للتعليم فى الشرق الأوسط ، جاء فيه ما معناه « يوجد اتجاه عام فى بلدان الشرق الأوسط نحو إقامة صرح من التعليم يرتكز على أساس غير سليم — إذ ترمى النظم التعليمية فى تلك البلدان إلى الحصول على الثقافات العالية ، بينما غالبية الشعب جهلة وأميون . . . فى الأقطار التى هى فى أمس الحاجة إلى المدارس الابتدائية ، وتعليم المراهقين لخفض نسبة الأمية ، وفى الأقطار التى تتطلب المدارس الصناعية ، والإرشاد الزراعى والعناية الصحية ، نجد الميل ينحرف إلى الاهتمام بالثقافة الرفيعة فى العلوم والفنون والفلسفات العليا » . . . ولا أظننى فى حاجة إلى التدليل على صحة ذلك ، فرغم ما نفاخر به من أن ميزانية التعليم فى بلادنا ارتفعت من نحو مليون جنيه ونصف فى سنة ١٩٢١ إلى نحو ٢٧ مليوناً فى سنة ١٩٥٢ ، إلا أن القسط الأكبر من هذه المبالغ يصرف على ميزانية التعليم الثانوى العلمى والجامعات والمعاهد العالية .

وإذا كانت مجموعة أفراد الشعب غير مهيأة بقسط مناسب من الثقافة والتعليم ، لن تجد لديهم صرخات القادة المصلحين الاستجابة المطلوبة ،

ولن تجد لديهم توجيهاتهم تلبية منتجة . . . وخير الرأيين هو الأخذ بالطرفين ، أعني التوسع فى التعليم العام وسرعة استكمال قاعدة الهرم التعليمى ، بتعليم كافة أبناء الشعب ، مع العمل فى الوقت نفسه على توفير التعليم الرفيع من ثانوى وفنى وجامعى للفئات ذات الاستعدادات والقدرات الصالحة ليتكون من بينهم القادة وكبار الفنيين . . . بذلك نضمن التطور الفعال الذى ينهض بالأمة جمعاء والذى يقوم على أساس من فهم كتلة الشعب وتجاوبه . . . وذلك ما هدفت إليه السياسة التعليمية الجديدة بالنص على أن التعليم الابتدائى إجبارى مجانى لجميع أطفال الدولة ، مع تهيئة الفرصة للنابهين لصعود السلم التعليمى إلى أرقى درجاته ، ومع العناية بالتعليم العملى والفنى لسد حاجات البيئة ومستلزمات النهوض الاقتصادى.

قد يقول البعض ، لم يأت القانون بجديد ، فقد نص الدستور المصرى فى ١٩٢٣على جعل التعليم الأولى مجاناً إلزامياً ، . . . ولكننا اليوم بعد ٣٠ عاماً ، لا يزال أكثر من نصف أبناء الدولة فى سن التعليم الإجبارى لا يجدون لهم مكاناً فى دور التعليم . . . لماذا ؟ لأن رؤساء المجتمع السابق ومعاونيهم كانت تسيطر عليهم أفكار رجعية لا تنتمى إلى القرن العشرين الذى يعيشون فيه . . . وكان شعارهم الحقيقى ما نادى به أحد أعضاء البرلمان الإنجليزى فى أوائل القرن التاسع عشر عند عرض اقتراح يرمى إلى توفير تعليم أولى لأبناء الشعب ووقف قائلا : « إن التعليم سيقود أبناء الشعب إلى العصيان والانحراف والخروج على النظم والتقاليد . وإن التعليم سيسهل لهم قراءة الكتب والنشرات الجريئة وسيغير سلوكهم نحو رؤسائهم وأسيادهم » وانتهت الجلسة باعتماد ٢٠ ألف جنيه للمساعدة فى إصلاح أبنية المدارس الشعبية ، واعتماد ٦٠ ألف جنيه لإصلاح الاصطبلات الملكية ! ! ! وما تلك النغمة ببعيدة العهد عنا . ذلك لأن الحكومات سواء فى إنجلترا فى أوائل القرن التاسع عشر ، أو فى مصر حتى عهد قريب ، كانت تتكون برلماناتها من النبلاء والأعيان وكبار الملاك وأصحاب الإقطاع والرأسماليين ؛ الذين تحكمت فيهم الأنانية والمادية ، والذين لم يكن لهم من هم سوى إنماء الثروات على حساب أبناء الشعب ، ويسرهم أن يظل الشعب فى جهالة ليستمروا فى خدمتهم ويكونوا طوع أمرهم ، لا تتفتق أذهانهم إلى إدراك كيانهم أو المطالبة بحقوقهم كآدميين لهم حق الاستمتاع بالحياة .

. . . ولكن تلك المبادىء السياسية والاقتصادية والأفكار الرجعية قد قضى على

آخر ظل لها فى مصر بالانقلاب السياسى الأخير الذى تم فى العام الفائت ، واندثرت تلك المبادىء واختفى دعاتها وأنصارها . . . فاليوم يهدف المشرعون فى السياسة التعليمية إلى تحقيق الأهداف القومية الصحيحة التى تستند على مبادىء اقتصادية ، واتجاهات اجتماعية جديدة جاء فى المذكرة الإيضاحية لقانون التعليم الابتدائى إن على الدولة « تهيئة جميع الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية . . . إلخ » . ووصفت خطط السياسة التعليمية الجديدة ، ولتنفيذ هذه الأهداف . . . فهى تقرر توفير التعليم الابتدائى لجميع الأطفال بنين وبنات ، وتجعله إجبارياً ملزماً ، وتعفى الأطفال من كافة النفقات ، وتقدم لهم وجبة غذاء بالمجان . . . وتتخذ العدة للتنفيذ العملى فترفع نسبة حصيلة التعليم فى إيرادات المجالس البلدية من ١ ٪ إلى ١٠ ٪ ، هذا بالإضافة إلى المتحصل فى ميزانية مجالس المديريات ، وتخصيص كل ذلك للإنفاق على الإنشاءات التعليمية . . .

ولو أمكن تدبير المبانى والمدرسين لجميع أطفال الدولة فى سن التعليم الإجبارى بحيث تصبح تلك القاعدة التعليمية الشعبية حقيقة واقعة ، لكان ذلك كسباً عظيما . . . وكم أود أن أرى ضريبة تسمى « ضريبة التعليم » تعرض على باقى الممولين جميعاً من أهالى كل مديرية للمعاونة فى استيفاء الحاجات التعليمية لإقليمهم ، وأظن أن هذا الاقتراح يتمشى اليوم مع الاتجاهات الحالية نحو اللامركزية الحقيقية بتوسيع اختصاصات الهيئات التعليمية المحلية وضم بعض رجال الإقليم إلى الهيئة المشرفة ، للمعاونة فى استيفاء الحاجات التعليمية لكل إقليم .

الديمقراطية والعدالة الاجتماعية فى التعليم الابتدائى :

ومما يذكر عن قانون التعليم الابتدائى الجديد ، أنه ألغى كلمة « أولى » ، وألغى اللغة الأجنبية ، ووحد البرامج ، فلا تفرقة الآن بين أطفال الدولة ، ولا مركب نقص عند البعض ، ولا فرق بين ريفى وحضرى فى الحصول على الأسس الأولى اللازمة من التعليم والثقافة ، ولا فرق بين فقير وغنى ، ولا ثنائية فى التعليم . . . أصبحت المرحلة الأولى مرحلة واحدة ، ولجميع الأطفال حق متابعة المرحلة

التى تليها ، كل بقدر استعداداته النظرية وقدراته التعليمية . . . وهكذا حقق القانون مبادئ الديمقراطية الصحيحة والعدالة الاجتماعية . . .

الأسس التربوية فى التعليم الابتدائى :

ولعل من حسنات القانون أن هدف المرحلة الابتدائية أصبح قائماً بذاته ، يدور حول الاهتمام بالطفل وتهيئة الجو المناسب لنواحى نموه وتقدمه وكسب الخبرات فقط وليس إلا . . . وذلك أسمى الأهداف التربوية بالنسبة للطفل . . .

رأى القانون ضم مرحلة الرياض إلى المرحلة الابتدائية ، إذ ليس هناك أى مبرر سيكولوجى يدعو إلى ذلك التقسيم المصطنع . . ، وليس من المستصوب فى تلك المرحلة ما بين السادسة والخامسة عشرة أو الثانية عشرة تغيير الجو المدرسى والانتقال من مدرسة إلى أخرى ، وهى مرحلة تميزت فى حياة الطفل بالاستقرار والنمو الهادئ الطبيعى ، والكثير من بلدان العالم لا يفصل بين الرياض والمدرسة الابتدائية ، والمهم فى تربية الطفل فى تلك المرحلة الأساليب التى تتبع فى تربيته والجو المدرسى الصالح . . . فحسناً فعل المشرع ، سواء لأسباب مالية أو تربوية حين أدمج الرياض فى المدرسة الابتدائية وجعلها مرحلة واحدة . . . والكسب التربوى الثانى هو أن المدرسة الابتدائية ستستفيد من إدخال نظام المدرسة الإعدادية فى سلم التعليم ، كخطوة منفصلة بينها وبين المدرسة الثانوية الحقيقية . ذلك لأن العبء التعليمى وتحصيل المعرفة سيخف عن أطفال المدرسة الابتدائية الجديدة ، وستتمتع مدرستهم بجو أسعد بكثير من وضعها القديم . . . فسيهيأ للأطفال فى المدرسة الجديدة جو من الحرية تسير فيه مدرستهم نحو الأهداف الطبيعية وتتبع الأساليب التربوية السليمة التى تتفق ونمو الطفل وتعمل على كسبه للخبرات والتقدم فى سهولة ويسر ، لأن المدرسة الابتدائية الحديثة أصبحت غير مقيدة بحاجات المدرسة الثانوية ومستلزماتها المرهقة التى كانت تجعل المدرسين ينصرفون إلى حشد أذهان التلاميذ الصغار بالجداول ودقائق المعلومات وألوان المعرفة فى مثل تلك السن المبكرة .

ولقد أحسن المشرع صنعاً حين حدد الغرض الأساسى فى تلك المرحلة بأن تكون المدرسة مكاناً صالحاً للخبرات الصحيحة والتربية البدنية والأشغال العملية الملائمة للبيئة والمبادىء الثقافية الضرورية للمواطن الصغير مع الاهتمام

بالتربية الدينية والوطنية واللغة القومية . . . فالمدرسة الابتدائية ليست إعداداً للمرحلة الثانوية ومستلزماتها المرهقة .

ولعل المشرع أراد توكيد العناية بالأسس التربوية فقط فى تلك المرحلة حينما قصر امتحان الالتحاق بالمدرسة الإعدادية على مادتى الحساب واللغة العربية رغم أن خطة الدراسة فى المدرسة الابتدائية حافلة بمختلف أنواع النشاط وأساليب كسب الخبرات ، ووسائل النمو المختلفة إذ تتضمن الخطة ما يزيد على ١٢ مادة (اللغة العربية والخط والدين والأناشيد والحساب ، والهندسة العملية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ومشاهد الطبيعة ومبادىء العلوم وقواعد الصحة والرسم والأشغال وفلاحة البساتين والتربية البدنية . . .)

تلك بعض الاتجاهات والأسس التى رأيت الإشارة إليها فى قانون التعليم الابتدائى الجديد يجب ألا يفوتنا الاعتراف بأن القانون الجديد دعم نظام اللامركزية ، وأرجو أن يتسع لى الوقت للحديث عنها فيما بعد .

الأسس الاجتماعية والتربوية والاقتصادية فى التعليم الثانوى :

لقد أعد المشرع الفرصة لجميع أبناء الدولة لمتابعة التعليم مرحلة أخرى تصل بالبعض منهم إلى سن الرابعة عشرة وبالبعض الآخر إلى سن الخامسة عشرة ، وذلك فى المدرسة الإعدادية ، أو فى المدرسة الراقية . . . ولعلى أكون متفائلا إذا قلت إن فى ذهنه أن ذلك سيكون سن الإجبار فى المستقبل فيما بعد حينما تسمح الإمكانيات المالية للدولة .

على العموم لو استطاعت الدولة الآن أن توفر هذه المرحلة الثانية ، أى المدارس الإعدادية والمدارس الراقية الكافية لاستقبال جميع أطفال المرحلة الأولى على النظام المرسوم فى القانون ، لتساوينا ، أو قربنا من أرقى المستويات التعليمية فى العالم . . .

والمهم فى الأمر أن السياسة التعليمية الجديدة نظمت طريقين بعد إتمام المرحلة الابتدائية الأساسية طريقين يتفقان مع استعدادات الطفل ومع مستلزمات البلاد الاقتصادية والاجتماعية . . . ممن تتوفر لديهم الاستعدادات لتمكينهم من مواصلة الدراسات العلمية النظرية أو الفنية ، حتى يمكنهم الالتحاق بالمدرسة الإعدادية التى تعدهم للمدرسة الثانوية بأنواعها المختلفة . . . ومن لم

يستطيعوا القبول بالمدرسة الإعدادية وغيرهم ممن أتموا الدراسة الابتدائية بنجاح اتخذوا الطريق الآخر إلى المدرسة الراقية التي تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أوفى من الثقافة العامة وبين إعدادهم عملياً للحياة وفقاً لحاجات البيئة . .

وعلى هذه الأسس الواضحة ، كان لا بد من انتقاء ذوى الاستعدادات من بين التلاميذ الذين يتقدمون للمدارس الإعدادية . . . ولقد رأى المشرع أن يكون الانتقاء على أساس مجموع الدرجات فى امتحان القبول فى مادتى الحساب واللغة العربية ، مع تحديد السن بين العاشرة والثانية عشرة — وهكذا تتاح الفرصة أمام جميع المتقدمين فى نوع من المسابقة العادلة (لملء الأماكن الموجودة بالمدارس) بصرف النظر عن أى اعتبار آخر . . . وفى هذا تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص على الأسس السليمة Age, Ability & Apt. وفى ذلك تحقيق لأركان الحياة الديمقراطية والعدالة الاجتماعية . . . . فالتعليم فى البلاد ذات الموارد المحدودة ، مؤسسة استثمارية ، وليس ضرورة اجتماعية بأوسع المعانى ، ولا يدخل تحت باب الخدمات الإنسانية والاجتماعية . التعليم ضرورة مؤقتة تنفق فيها أموال دافعى الضرائب وأموال الخزانة العامة بحكمة فى الأوجه السديدة بما يكفل حسن استغلالها . فمن كان نابهاً ممتازاً تولته الدولة بالعناية والتعليم حتى نهاية المراحل ليستفيد من مواهبه ، ومن كانت له قدرات خاصة وجه الوجهة المناسبة التى تعود عليه وعلى المجتمع بالفائدة ، ومن كان غير ذلك ، منح الحد الأدنى من الثقافة ، مع توجيهه إلى النواحى العملية ليعمل فى بيئته ، دون مضيعة فى أموال الدولة وفى ذلك حكمة وعدالة :

كلمة عن المدرسة الراقية :

ومن أجل الخطوات التى جاءت بها السياسة التعليمية ، فى المدرسة الراقية ، ذلك النوع العملى من التعليم الذى يعد غالبية النشء ، لا للوظائف أو المهن الرفيعة ولكن لحاجات البيئة فى الريف أو المدن . . . ولقد اخترت أن أتحدث عن المدرسة الراقية ، عند الحديث عن التعليم الثانوى — فالمدرسة الراقية تقع فى المرحلة الثانية من التعليم Post Primary Education . وهى نظيرة للمدرسة الإعدادية ، الأخيرة تعد أبناءها للتعليم العلمى الأكاديمى أو الفنى الراقى ،

والأولى تعد أبناءها للحياة العملية البيئية ، وتؤدى مهمة اجتماعية واقتصادية على جانب كبير من الخطورة فى الحياة العمرانية للبلاد ، ولو أحسنت خطط الدراسة بها ، وأحسنت استعداداتها ، وهيئت الفرص أمامها ، لكانت من أكبر العوامل فى التعمير الحقيقى فى البلاد ، وعلى استقرار الحياة فى الريف والنهوض بالصناعات الأولية . . . فالدولة فى حاجة مستمرة إلى الملايين من الأيدى العاملة المثقفة ، والتى تحسن أداء الصناعات الأولية التى تقوم ، والتى تقع فى المرتبة الأولى من مستلزمات الحياة اليومية والعادية . . .

وكم أود أن يطلق على تلك المدرسة اسم « المدرسة الراقية فقط » ، وحذف كلمة الابتدائية لأن ذلك الاعتراض الشكلى سيكون له أهمية فى نفسية تلاميذها ، وفى نظرة أولياء أمورهم وستزداد أهمية ذلك النوع من التعليم الذى ستؤمه الكثرة الغالبة من أبناء الأمة .

وكم أود أن يبدأ تنظيم هذه المدارس وافتتاحها بأسرع فرصة فى القرى الكبيرة فى صميم الريف ، وفى القرى ذات الموقع المتوسط بين القرى المنتشرة وفى المراكز الصغيرة ، لتسد نقصاً ملموساً كان نتيجة إهمال السياسات التعليمية السابقة ، وإغفالها لإعداد الشبان عملياً لمستلزمات بيئاتهم ، والاستقرار فيها ، دون الخروج بهم عن طبيعتهم وطبيعتها .

المدرسة الإعدادية :

أما الأسس التربوية والتعليمية التى قامت عليها المدرسة الإعدادية فلا تحتاج إلى جدل أو خلاف . ورغم ما أشار إليه المتحدثون قبلى من صعوبات فى مسائل التوجيه والكشف عن استعدادات الطلاب فتلك أمور يمكن تذليلها وتدبيرها مع الإيمان بمهمة هذه المدرسة ووظيفتها فى سلم التعليم — فمما لا شك فيه أنها تحقق أغراضاً تربوية وتعليمية هامة . وهل بيننا من ينكر أن سن الالتحاق بالتعليم الثانوى والفنى حالياً قد هبط كثيراً عما كان عليه منذ نحو ٣٠ عاماً ... فبينما كان سن التلميذ فى السنة الأولى الثانوية يتراوح بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة إلا فى حالات نادرة ، فإذا به اليوم يتراوح بين الحادية عشرة والثانية عشرة على الأكثر . . . تلك ظاهرة تسترعى الاهتمام ، فمعناها أن التلاميذ الذين يقبلون بالمدارس الثانوية

بأنواعها لا تتوفر لديهم الخبرات الكافية ، ولا النضج العقلي والاستعداد الجسماني الذي كان يتوفر لأسلافهم . ومعنى ذلك أيضاً أن مصير الطفل قد تحدد فى سن مبكرة قبل أن تتكشف ميوله واستعداداته وقبل أن يستطيع أن يبدى رأيه فى اختياره لمستقبله وإذا كان الطفل هو محور الاهتمام فى التربية ، وأن من حق المشرفين عليه ، ومن حق الطفل كذلك ، أن يوجه إلى نوع التعليم الذى يناسب استعداداته وقدراته الخاصة ، فلا يمكن أن تتخذ سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة أساساً للتوجيه ، فلقد أجمع المشتغلون بعلم النفس على أنه من المشكوك فيه تجلى مختلف مواهب الطفل قبل سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة إلا فى الحالات النادرة . حقيقة إن القدرات والاستعدادات المختلفة تتكشف تدريجياً فى أعمار مختلفة ، ولكن كلما تأخر سن التوجيه والانتقاء كان ذلك أدعى إلى الصحة والإطمئنان .

وأى مكان لطفل فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة فى مدارسنا الثانوية الحالية التى يصل فيها سن التلاميذ إلى العشرين وما بعدها ؟ هل يجد هؤلاء الصغار الحياة الاجتماعية التى تناسبهم فى مثل تلك المدارس ؟ أليس من المستصوب أن نفصل فى مدرسة مستقلة هؤلاء الأطفال بين سن العاشرة والرابعة عشرة أو الحادية عشرة والخامسة عشرة وهم يشتركون فى مرحلة نمو واحدة مرحلة ما قبل البلوغ ، ويتميزون فيها بصفات مشتركة متقاربة تختلف عن الفترة التالية « مرحلة البلوغ والنضج » .

وستؤدى تلك المدرسة خدمة جليلة أخرى ، وهى تأجيل التخصص المبكر ، حتى يتم نضج الطفل نوعاً ما ، ويصبح لديه القدرة على تحمل أعباء التخصص فى المدارس الثانوية وما فى مستواها . فالدراسة فى المرحلة الثانوية النهائية تنطوى على التخصص بلا جدال .

ولقد جاء فى المذكرة الإيضاحية للقانون أن من أهم أغراض تلك المدرسة تدعيم الثقافة القومية واستكمالها ، وتزويد التلاميذ بقسط وافر مناسب من المعارف العامة الضرورية فى الدين والتربية القومية وأسس العلاقات الاجتماعية إلخ وأذكر بهذه المناسبة أنى سبق أن رفعت تقريراً فى أبريل سنة ١٩٤٨ إلى وزارة المعارف عند متابعتى لدراسة نظم التعليم بإنجلترا ، بضرورة إطالة سنى الدراسة بالتعليم الثانوى ، محبذاً فكرة وجود مرحلة وسطى تخدم وتعمل على تحقيق تلك

الأغراض التربوية والتعليمية السابق الإشارة إليها ، وتعمل من ناحية أخرى على تفادى الكثير من المشكلات التى لا يتيسر لى الوقت المحدود لتفصيلها .

ولكن مهمة هذه المدرسة من أشق المهمات ، فهى تتطلب مبانى ذات أفنية متسعة ، واستعدادات هائلة لإتاحة الفرص التعليمية والتجريبية المختلفة ، التى تهيء للأطفال والمشرفين عليهم إمكان الكشف عن مختلف مواهبهم وميولهم ، وتحتاج إلى مناهج مرنة متنوعة . . . كما تتطلب مدرسين يعرفون تماماً أهداف تلك المدرسة ووظيفتها ، ويلمون تمام الإلمام بسيكولوجية الأطفال ، ووسائل الكشف ، والتوجيه ، والانتقاء . . إلخ .

* * *

وأخيراً أعتقد أن السياسة التعليمية الجديدة جاءت بخطوات تقدمية كبيرة ، وأنها تستند على أسس اجتماعيـــة واقتصادية وتربوية سديدة . . . كما أنها تمتاز بالتنسيق والتنظيم والتكامل ، وتصلح لفترة طويلة من الزمن مستقبلا ، . وتسبق معداتنا واستعداداتنا الحالية . . . وتحتاج إلى تكاتف من رجال التعليم وتعاون من أولياء الأمور على تفهم اتجاهاتها وأساليبها حتى يكفل لها النجاح ، وتأتى بالفوائد المرجوة منها ، من استقرار اجتماعى ، ونهضة علمية ، وتقدم اقتصادى سليم . . . ثم أرجو أن أطرح الأسئلة التالية :

أولا : هل فى الإمكان اتخاذ الوسائل لإيجاد وعى تربوى تعليمى ، بين ولياء أمور التلاميذ ، وفى المجتمع المصرى ، ليعينوا المسئولين على تنفيذ السياسة التعليمية ؟

ثانياً : هل فى الإمكان تحديد وسائل الانتقاء والتوزيع بين أنواع المدارس الثانوية ، بحيث لا تستمر نظرة التلاميذ إلى المدارس الفنية بأنها أقل من المدارس الثانوية العلمية ؟

ثالثاً : هل تستطيع الوزارة أن تعد وسائل الكشف عن قدرات التلاميذ فى المدرسة الإعدادية ، ووسائل التوجيه ، من امتحانات مرنة تقيس القدرات الفكرية وليس التحصيل ، والنواحى العملية ، ومن بطاقات حافلة بنواحى نشاط التلميذ ومختلف ميوله ، وتحديد مجموعات للعلوم التى تكشف عن قدرات خاصة ؟

رابعاً : هل ستظل برامج العمل فى المدارس الفنية (التجارية والزراعية والصناعية) بحالتها الراهنة وهى لا شك قد فشلت فى مهمتها ؟ أم أن الوسائل والبرامج ستتغير بما يلائم الإعداد للصناعات المصرية الحقيقية ومستلزمات السوق المصرية فى الميدان الاقتصادى عامة ؟ ؟

أرجو أن نوفق إلى تنفيذ ما تهدف إليه الخطوط العريضة للسياسة التعليمية بما يكفل لها نجاحاً عملياً واقعياً .

تقرير

عن زيارات لبعض المدارس الابتدائية ببني سويف

مقدم من :

١) دكتور أبو الفتوح رضوان — الأستاذ بمعهد التربية بالقاهرة

٢) دكتور محمد خليفة بركات — المدرس بمعهد التربية بالقاهرة .

٣) دكتور محمد محمود رضوان — المدرس بمعهد التربية بالإسكندرية .

كانت قد عقدت حلقة دراسية صيف هذا العام بالإسكندرية لنظار ومفتشي مدارس المرحلة الأولى لمدة أسبوعين دارت فيها مناقشات حول ما يمكن عمله لرفع مستوى التعليم في هذه المرحلة ، وقد رؤى متابعة نتائج هذه الدراسات للوقوف على مدى استجابة نظار المدارس لها ، وفيما يلي تقرير عن زيارة بعض مدارس منطقة بني سويف قام بها لجنة من الأساتذة الذين اشتركوا في توجيه مناقشات الحلقة :

١ — بلغ عدد المدارس التي زرناها ١٧ مدرسة موزعة على أنحاء مديرية بني سويف منها ١٠ مدارس — اشترك نظارها في حلقة الدراسات الصيفية التي أقيمت بالإسكندرية هذا العام وهي :

١) مدرسة بوش الابتدائية للبنين
٢) مدرسة الشنوبة الإبتدائية للبنين .
٣) مدرسة أحمد ماهر الابتدائية للبنين
٤) مدرسة الكوم الأحمر الابتدائية للبنين .
٥) مدرسة الدوالطة الابتدائية للبنين
٦) مدرسة طنسا بني مالو الابتدائية للبنين .
٧) مدرسة بني قاسم الابتدائية للبنين
٨) مدرسة فابريكة ببا الابتدائية للبنين .
٩) مدرسة ببا الابتدائية النموذجية للبنين
١٠) مدرسة سدس الابتدائية للبنين .

وأما السبعة الباقية فلم يحضر نظارها أو ناظراتها هذه الحلقة ، ولكننا رأينا زيارتها على قبيل الاستئناس والموازنة وهي :

١) مدرسة الكوم الأحمر الابتدائية للبنات .
٢) مدرسة بلفيا الابتدائية الإعدادية للبنين .
٣) مدرسة الدوالطة الابتدائية للبنات
٤) مدرسة طنسا الابتدائية للبنات .

٥) مدرسة ببا الابتدائية الإعدادية للبنين . ٦) مدرسة ببا الابتدائية الإعدادية للبنات .
٧) مدرسة ببا الابتدائية للبنات .

كما أننا استأنسنا بآراء ومعلومات بعض نظار المدارس الذين قابلناهم وهم ممن حضروا حلقات الدراسة بالإسكندرية ولم نتمكن من زيارة مدارسهم .

٢ – رأينا أن نستهدف من زياراتنا بحث ثلاث مسائل يمكن أن يعبر عنها بالأسئلة الآتية :

(ا) إلى أى حد طبقت المدارس الاقتراحات والآراء التى انتهى إليها البحث فى الدراسة الصيفية بالإسكندرية ؟ .

(ب) ما هى العقبات أو الصعوبات التى تقف فى سبيل تنفيذ ما لم يمكن تنفيذه من هذه الاقتراحات ؟ .

(ح) ما الموضوعات التى يعتقد أنها جديرة بالدراسة والبحث والتى يصح أن تتخذ محوراً لحلقة الدراسة القادمة ؟

وسنتناول كلا من هذه المسائل الثلاثة على ضوء ما لمسناه فى زيارتنا فى إيجاز :

٣ – إلى أى حد طبقت المدارس اقتراحات حلقة الإسكندرية :

إذا استثنينا مدرستين اثنتين من المدارس التى زرناها واشترك نظارها فى حلقة الإسكندرية نستطيع أن نقول جازمين إن هذه المدارس قد أفادت فائدة كبرى من هذه الدراسة وقد ظهر ذلك بوضوح فى المظاهر الآتية :

(١) كان مما أوصت به الحلقة ضرورة عقد اجتماعات دورية من ناظر المدرسة ومدرسيها ليتدارسوا شئون مدرستهم . وقد نفذ هذا الاقتراح فى أكثر المدارس . أما بعضها فقد عقد هذه الاجتماعات أسبوعياً . وأما بعضها الآخر فقد عقدها كلما وجد فى المدرسة ما يستدعى التشاور والمدارسة . وقد رأينا محاضر الاجتماعات مدونة ، كما إنه كان لهذه الاجتماعات أثرها فى تحمس المعلمين لعملهم ، فقد شعروا أنهم مشتركون فعلا فى إدارة المدرسة ، وعلى حد تعبير أحد النظار « أن كلا منهم مسئول فى مدرسته » ، وقد تناول المجتمعون فى اجتماعاتهم لا الشئون الإدارية وحدها ، بل طرق التدريس والمسائل الفنية كذلك .

(٢) ولعل من أبرز ما لاحظناه فى جميع المدارس التى زرناها تقريباً تحرر المدرسين وخروجهم من ذلك النطاق الضيق « حجرة الدراسة » أو « فناء المدرسة »

إلى محيط البيئة وارتيادهم للمزارع والحدائق والأسواق . . إلخ . فكان جميلا أن نرى مدرساً معمماً ينطلق بتلاميذه ميممين شطر المزارع للدراسة ، وكان جميلا أن نقابل على الطريق الزراعي — بطريق الصدفة — مدرساً يصحب تلاميذه عائدين إلى مدرستهم وفى يد كل تلميذ عود من عيدان الفول ، فلما سألناهم عرفنا أنهم ينتمون إلى مدرسة بلفيا الابتدائية (التي اشترك ناظرها فى حلقة الدراسة) وأنهم عائدون من الحقول بعد أن درسوا « الاستنبات » . .

أما تلاميذ مدرسة « الزيتون » فقد خرجوا « لأول مرة فى حياتهم المدرسية مع مدرس الجغرافيا إلى النيل فعبروه إلى الشاطىء الشرقي لدراسة البيئة الصحراوية واستغل هذه الرحلة مدرس الرسم والأشغال ومدرس اللغة العربية . . .

ولأول مرة أيضاً يخرج تلاميذ مدرسة الشنوية لزيارة السكة الحديدية والمطحن ووابور النور والمياه كجزء من دراستهم . . ويخرج تلاميذ مدرسة سدس لزيارة المزرعة المشهورة المجاورة ويعودون فينكبون على تنفيذ مشروع شامل تنقطع كل طائفة منهم فى درس الأشغال لجزء منه ويتعاون الجميع على تنفيذه . . . كل هذا يحدث فى الريف . .

ومثل هذا يقال عن سائر المدارس التي زرناها .

٣٠ — وقد كان من أهم اقتراحات حلقة الدراسة الصفية ضرورة الخروج بالمدرسة عن عزلتها وتوثيق الصلة بينها وبين البيئة المحيطة بها ، وقد رأينا أثر ذلك واضحاً فى مدرسة كفابريكة ببا التي دعت أولياء الأمور إلى حفل لعب فيه « الحاوى » وحضره التلاميذ وتناقش المدعوون من هيئة التدريس فى موضوع « الخرافات والخزعبلات » .

وفى مدرسة سدس التي عقدت اجتماعات دورية حضر إليها أهالى المنطقة فناقشوا مع المدرسة مسألة الزى المدرسى ، وأقوم الطرق لعلاج المشكلات الخلقية لصبية القرية وغير ذلك فأدى هذا إلى اكتساب المدرسة ثقة الأهالى ، وتعاونوا معها فى حل كثير من المشاكل ، وفى مدرسة طنسا بنى مالو التي اشتركت فى الاحتفال بمولد شيخ بها ودعى الأهلون إليها كما يدعون دائماً لقراءة الصحف والمجلات وأداء الصلاة بها إلخ . . . أما مدرسة الشنوية فقد قلت نسبة الغياب بها إلى حد كبير (بلغ عدد الغائبين فى يوم الزيارة ١٤ تلميذاً من مجموع التلاميذ وقدره ٢٠٥ تلميذاً) ويعزو الناظر والمدرسون

هذا إلى ما فعلوه من توثيق علاقاتهم بأولياء الأمور ومشاركتهم سراءهم وضراءهم ويوازنون بين هذه النسبة وبين نسبة الغياب المرتفعة التى كانت غالبة من قبل حينما كانت المحاكمة ، ومحاضر الغياب هى الوسيلة الوحيدة لإرغام التلاميذ على الحضور .

٤ — وقد ظهر استغلال البيئة واضحاً فى دروس الرسم والأشغال ، ويبذل المدرسون من خريجى المدارس الصناعية جهوداً مشكورة فى استغلال خامات البيئة وموادها الأولية ، وقد افتن كثير منهم نتيجة لتوجيهات النظار الذين حضروا الحلقة — افتناناً فى كيفية الاستفادة من هذه الخامات مما جعلنا نوقن الإيقان كله أن التعلل بقلة الخامات التى ترسلها الوزارة بدعة مردودة ، فقد استطاع التلاميذ تحت إشراف هؤلاء المدرسين أن ينتجوا عجباً من خامات الريف المختلفة كالبوص والحطب والبكر وسعف النخيل وعلب الورق والكبريت وحبات الفول والذرة وثمار المصطكى والقطن . . إلخ . وقد استطاعت مدرسة أحمد ماهر أن تقيم معرضاً فخماً يقوم على مثل هذه الخامات ، وجاهدت مدرسة الزيتون حتى حصلت على أنوال يدوية للنسيج ولعمل الحصر ومماسح الليف وأنتجت فعلا بعض المنتجات البسيطة من خامات البيئة الرخيصة .

٥ — تبذل المدارس جهداً ملموساً فى تدريب التلاميذ على الحكم الذاتى ، ففى كثير منها فرق للبوليس ولحفظ النظام والنظافة ومساعدة الضعفاء والإسعاف وجمعيات تعاونية لم تنضج بعد ، كما طبق القليل من المدارس نظام الأسر وأن لم يبلغ بعد درجة الكمال نظراً لحاجة المدرسين إلى توجيه فى روح هذا النظام وأسسه ، ومع هذا فهى محاولات جديرة بالتقدير ، كما أن فى معظم هذه المدارس جماعات — للتمثيل .

٦ — أما من ناحية تدريس المواد فقد لاحظنا ثناء عاماً على المنهج الجديد بوجه عام . ويشكو بعض المدرسين من تعارض آراء بعض مفتشى الأقسام وما جاء فى توجيهات المنهج ، كما أن هناك محاولات كثيرة لبعض المدرسين — كما فى مدرسة ببا — لابتكار طرق شائقة لتدريس اللغة العربية والحساب ، واستعملت مدرسة الشنوية طريقة البطاقات فى تدريس اللغة ، وعلى العموم فلا زال المدرسون فى حاجة إلى المزيد من التوجيه والإرشاد فى طرق التدريس الحديثة كالمشروع وغيرها من الطرق التى تعتمد على نشاط التلميذ وفاعليته .

وقد رأينا تلاميذ مدرسة سدس فى مشروع عملى شائق ، كما أنهم يشتركون فى استخراج الألبان وصنع الجبن وزراعة المزرعة الملحقة بالمدرسة وجنيها ورعاية الجاموس . إلخ . .

العقبات التى تقف فى سبيل تنفيذ بعض اقتراحات حلقة الدراسة :

نستطيع أن نرجع إهمال تنفيذ بعض اقتراحات الحلقة إلى ما يلى :

١ – الناحية المالية – فقد ألغت الوزارة هذا العام نظام تحصيل رسوم للنشاط من التلاميذ ومهما احتالت المدرسة لاستغلال خامات البيئة والتبسط فى مظاهر النشاط المختلفة فهى تحتاج ولو إلى القليل من المال للضروريات، وقد كانت هناك بقية من مال النشاط المتبقى من الأعوام السابقة فاستولت المنطقة على جزء منها . على أن هناك بعض المدارس التى تستعين بوسائلها الخاصة لتوفير بعض المال ، فقد لجأت مدرسة بوش إلى إنشاء مقصف تعاونى من التلاميذ يدر على المدرسة ربحاً يكفى للقيام بأوجه النشاط المختلفة .

وحبذا لو منحت الوزارة كل مدرسة قدراً من المال يساعدها فى نشاطها .

٢ – إرهاق المدرسين بنصاب من الحصص يبلغ ثلاثين . وإذا أضفنا إلى هذا ما يقضيه المدرس من وقت وما يبذل من جهد فى تصحيح الكراسات – أدركنا العلة فى عدم تحمس الكثيرين منهم فى بذل جهد آخر فى النشاط المدرسى وفى الافتنان فى تحسين طريقة التدريس والابتكار ، وليس يقدر على هذا من المدرسين إلا من كان مؤمناً برسالته شغوفاً بعمله متحمساً له ، وهذه قلة بين المدرسين . . .

٣ – كما أن هناك ضرباً آخر من المدرسين غير قادرين على الإنتاج لا لكسل فيهم أو تراخ ولكن لقلة درايتهم ولانعدام التوجيه الكافى بعدم تفهمهم المبادئ والأسس العامة التى تقوم عليها مهمتهم كمربين ، وقد قابلنا فى زيارتنا مدرسين من خريجى المدارس الصناعية يقومون بتدريس المواد النظرية كالحساب بل واللغة العربية . . .

٤ – لا يزال بعض النظار الذين زرناهم يقومون بأعمال مراكز التغذية ، وقد يكون فى المدرسة قسم ليلى يشرف عليه الناظر أيضاً ، وقد يقوم علاوة على هذا بالأعمال الكتابية . وهذا مما يضعف المجهود الذى يخصصه للإشراف المدرسى والتوجيه الفنى . . . .

٥ — أما قصور الأبنية المدرسية وضعف الإمكانيات — فلم نر له أثراً كبيراً فى تعويق جهود المخلصين لعملهم المتحمسين له من النظار والمدرسين . وقد رأينا فى مدرسة أحمد ماهر بالرغم من ضيق المكان وفساد البناء وقلة الإمكانيات جهوداً مشكورة لم تقف فى سبيلها عقبة ، ولو لم يحل ضيق الفناء (١٥ متراً ؛ ٥ أمتار) دون استمتاع التلاميذ بدروس الرياضة البدنية (وعدد تلاميذ المدرسة ٥٠٠) ، فكانوا يمارسونها تارة فى الفناء وتارة فى الشارع . . .

٥ — الموضوعات التى يعتقد أنها جديرة بالدراسة والبحث :

على ضوء زياراتنا لهذه المدارس وبعد مناقشاتنا مع النظار والمدرسين نستطيع أن نقترح ما يلى :

١ — أن تقام فى كل منطقة بعض المدارس المثالية ، ويمكن أن تختار من المدارس الحالية بضع مدارس تتخذ قدوة فيحج إليها هيئات التدريس فى المدارس الأخرى لينسجو على منوالها .

٢ — أن يعنى بمدرسى التربية البدنية عناية كافية من حيث اختيارهم وتدريبهم ، وكذلك بالزائرات الصحيات والاشراف الصحى بوجه عام .

٣ — أن تقام دراسات خاصة يشترك فيها مفتشو الأقسام ، وأن يعنى فى هذه الدراسات بصفة خاصة بطرق تدريس المواد التى لم يتخصص فيها مفتش القسم .

٤ — أما بيت القصيد فهو المدرس ، وقد خرجنا من هذه الزيارات مؤمنين الإيمان كله بأن المدرس الصالح المتحمس لعمله الذى يصدر عن عقيدة وإيمان برسالته هو الأساس الذى لا صلاح للتعليم إلا به ، وأنه متى وجد هذا المدرس فكل شىء بعد ذلك هين . . .

كيف نخلق فى المدرس الحالى روحاً جديداً وثاباً :

كيف نوجد فيه الإيمان والعقيدة بعمله :

هذا هو المحور الذى نرى أن ترتكز عليه البحوث فى حلقة الدراسة القادمة ، ذلك أننا شاهدنا بأعيننا كيف استطاع أمثال هذا المدرس أن يغيروا فى مدارسهم وأن يبعثوا فيها روحاً جديداً . . .

على أننا لا نؤمن كثيراً بطريقة الكلام والمحاضرات فى تغيير المدرس الحالى ، ولذلك نقترح — إذا ما أقيمت حلقات للمدرسين — أن يتبع فيها الطريق

العملى ، بمعنى أن تكون الدراسة على هيئة A workshop . . . أن يرى المدرسون بأعينهم كيف يعملون . . . أن يروا مشروعاً in action . . . . أن يشاهدوا نماذج مما أنتجه زملاؤهم وينتجونه مع تلاميذهم مستغلين خامات البيئة وموادها . . . أن يكون البرنامج عملياً لا نظرياً . . . .

اقتراح أخير :

ونظراً لما لمسناه فى زياراتنا من أثر ، وما استطعنا فى جولتنا هذه أن نحدثه فى المدارس التى زرناها من تغيير وتوجيه . فإننا نقترح إنشاء هيئة فنية تتبع المستشار الفنى للوزارة وتطوف هذه الهيئة أو بعض أعضائها بالمناطق فتزور المدارس ، وتنور المدرسين والنظار طبقاً لبرنامج مرسوم بطريق عملى كذلك الذى أسلفنا الإشارة إليه . . أما الاعتماد على المفتشين وحدهم فإننا نعتقد أنه لن يكون مجدياً . . .

اقتراحات مكملة للتقرير :

أولا : بعض المدارس تعمل معارض للمنتجات الفنية ، وهذه المعارض تبقى أكثر من سنة وترتكن عليها المدارس وتهمل الإنتاج الجديد . . يقترح أن تنقل المعارض آخر كل عام ليبقى المجال للإنتاج الجديد . . .

ثانياً : مدارس البنات بصفة عامة أكثر نظافة وعناية بتعليم الأطفال بالأساليب الصحية من مدارس البنين ، وهذا راجع إلى نجاح المدرسات فى هذه المرحلة ولذا يقترح تعميم نظام المدرسات فى المرحلة الأولى بدل المدرسين .

ثالثاً : يصح إشراك رجال التعليم بالمناطق فى الإشراف والتوجيه وتحسين أساليب التربية فى المدارس الابتدائية بحيث تكثر زياراتهم للمدارس ويشعر المدرسون بأنهم موضع رعاية مستمرة .

رابعاً : يقترح إشراك بعض النظار الناجحين الذين استفادوا من الحلقة فى الحلقات القادمة ليدلوا بآرائهم العملية كنماذج واقعية .

خامساً : يقترح أن تعقد حلقات دراسية للمدرسين على أساس أن تكون الدراسة عملية فيحضروا نماذج من دروس عملية فى المشروعات واستغلال خامات البيئة وغير ذلك .

نظام التعليم فى تركيا الحديثة

للدكتور مصطفى فهمى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

كان للموقع الذى تحتله تركيا على الحدود الشمالية للشرق الأوسط ، ولوقوفها على حراسة المضايق بين أوربا وآسيا ، ولعلاقتها التاريخية بالممالك الأوروبية أثر واضح فى نظمها التعليمية الحديثة . وبالإضافة إلى كل ذلك فإن غالبية سكان تركيا يشتغلون بالزراعة كما هى الحال فى مصر ، وتبلغ نسبة المشتغلين بالزراعة فيها حوالى أربعة أخماس عدد السكان .

وكانت تركيا قبل ثورة مصطفى كمال تعانى حالة شبيهة بتلك التى عانتها مصر فى السنوات الأخيرة ، وسرعان ما نهض بها أتاتورك الذى مات عام ١٩٣٨ بعد أن بقى رئيساً للجمهورية خمسة عشر عاماً . وكانت العناية بالتعليم ونظمه من أقوى الدعائم التى قامت عليها الجمهورية التركية الحديثة . وللعلامة « چون ديوى » فضل كبير فى تذليل كثير من المشكلات التعليمية التى كانت البلاد تواجهها ؛ فقد استدعى إلى تركيا عام ١٩٢٦ لدراسة الشئون التربوية ، ونفذت تركيا كثيراً من مقترحاته فى نظامها الجديد .

مراحل التعليم :

يقوم التعليم العام فى تركيا على مرحلتين ؛ هما :

١ — المرحلة الابتدائية .

٢ — المرحلة الثانوية .

والتعليم فى المرحلة الأولى إجبارى فى نظام تركيا الحديث بالنسبة للجنسين بين سن السابعة والثانية عشرة . وبالرغم من هذا فإن عدداً كبيراً ممن هم فى سن التعليم — كما تدل الإحصاءات الأخيرة — ما زالوا خارج المدارس ، وتتبين من الإحصاءات الآتية نسبة الذين حرموا من التعليم فى مدن تركيا وقراها :

	١٩٤١ — ١٩٤٢		١٩٤٨ — ١٩٤٩	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
فى المدن	٢٦,١٪	٥٦,١٪	٢ ,٥٪	٤٣٪
فى القرى	٦٧,٥٪	٨٣,٢٪	٢٩,٤٪	٤٦,٧٪

ولهذه الأرقام دلالات واضحة نلخصها فيما يلى :

أولا : ما زال عدد كبير من الأطفال خارج المدارس .

ثانياً : انخفاض عدد هؤلاء الأطفال انخفاضاً ملحوظاً فى مدى سبع سنوات .

ثالثاً : نسبة الأمية فى القرى أكثر منها فى المدن .

رابعاً: نسبة الأمية بين الإناث أكثر منها بين الذكور .

تلك هى مشكلة التعليم الكبرى التى تواجهها تركيا الآن ، وهى تشبه إلى حد كبير مشكلة التعليم فى مصر ؛ إذ يوجد عدد كبير من الأطفال المصريين لم تتسع لهم مدارس المرحلة الأولى ، رغم أن القانون يجعل التعليم إجبارياً بالنسبة لجميع المواطنين .

والصعوبات التى تواجه تركيا فى استيعاب جميع الأطفال هى نفس الصعوبات التى تواجه مصر ؛ نقص فى المبانى اللازمة ، وعدم توفر المدرسين الصالحين ، وعجز الميزانية . وميزانية التعليم فى الجمهورية التركية فى تزايد مستمر ، وقد بلغت عام ١٩٤٨ « ١٣٪ » من الميزانية العامة ، وكانت عام ١٩٢٨ « ٣,١٧٪» منها ، ولكن هذا التزايد المستمر أرهق ميزانية الدولة ، وجاء التوسع فى التعليم على حساب نواحى الإصلاح الأخرى ، ورغم ذلك لم يف بحاجات الدولة .

وتنفق ميزانية التعليم على الوجه التالى : ٦١٪ لشئون التعليم الابتدائى ، ١٥٪ لشئون التعليم الثانوى ، ١٣٪ لشئون التعليم الفنى ، ٣٪ للتعليم الجامعى ، ٨٪ للتعليم العسكرى .

تبدأ فترة الإلزام — كما ذكرت — فى السابعة وتنتهى فى الثامنة عشرة ، وهى فترة تقوم على مرحلتين ؛ مدة الأولى عامان ، ومدة الثانية ثلاثة أعوام . ويدرس الطفل فى المرحلة الأولى اللغة القومية « قراءة وكتابة » والحساب والرسم والغناء والأشغال اليدوية والتربية البدنية . ويقوم منهج المرحلة الثانية على دراسة اللغة

القومية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والحساب والهندسة والعلوم الطبيعية والأعمال اليدوية والتربية البدنية .

والمدرسة الابتدائية هي الطريق الذى يؤدى إلى المرحلة التالية ؛ مرحلة التعليم الثانوى أو المعاهد الريفية أو المدارس المهنية .

التعليم الثانوى :

يقوم التعليم الثانوى على مرحلتين ؛ الأولى المرحلة المتوسطة ، ومدة الدراسة بها سنتان ، ويقبل بها الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ، ويحصل الطالب فى نهايتها على شهادة تخوله الحق فى الالتحاق بالمرحلة الثانية النهائية من التعليم الثانوى ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، كما تخوله حق الالتحاق بالمدارس الفنية المهنية .

والدراسة فى المرحلة الثانوية الأولى دراسة عامة لا تختلف عن الدراسة فى المدارس الابتدائية من حيث المواد وتنوعها ؛ بل هى فى الواقع امتداد للمرحلة الابتدائية من هذه الناحية إلا أنها تزيد دراسة لغة أجنبية واحدة .

وتشترك المرحلة الثانية من التعليم الثانوى مع المرحلة الأولى فى كثير من مواد الدراسة ؛ غير أن المرحلة الثانية تختص ببعض الدراسات الجديدة وبالتوسع فى عدد ساعات العمل . كما أنه مما يلفت النظر فى هذه المرحلة خلوها من التخصص المبكر ، والتفرع إلى شعب ؛ فالمواد تدرس للجميع بقسط واحد ، ولا يبدأ التشعب والتخصص إلا عند الالتحاق بكليات الجامعة المختلفة ؛ حيث يختار كل طالب ما يتفق مع ميوله واستعداداته . وهكذا نرى المدرسة الثانوية بمرحلتيها من النوع الشامل ، وذلك هو محور الاختلاف بين المدرسة الثانوية التركية ومثيلاتها فى فرنسا . ويقرب هذا النظام من نظم التعليم فى البلاد الإسكندنافية ، وخاصة فى ناحية عدم التشجيع على التخصص المبكر فى مرحلة التعليم الثانوى .

المعاهد الريفية :

لما كانت نسبة المشتغلين بالزراعة فى تركيا تبلغ أربعة أخماس عدد السكان أنشأت الحكومة التركية عام ١٩٣٨ ما يصح أن نسميه « المعاهد الريفية

Village Institutes لتأهيل جيل من المدرسين للعمل بالمدارس الابتدائية بالقرى. ويلتحق بهذه المعاهد الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية . . .

وهذه المعاهد عبارة عن مدارس داخلية تقام فى جو ريفى ومدة الدراسة بها خمس سنوات . والمنهج فيها نظرى عملى يقوم على بعض المسائل الحيوية المتصلة بفلاحة الأرض والإنتاج الزراعى والصناعى ودراسة بعض الحرف كالنجارة والبناء .

وليس إعداد طلبة هذه المعاهد مقصورا على القيام بالتدريس فى المدارس الأولية الإلزامية بالقرى ؛ بل يتعدى ذلك إلى النهوض بمستوى الحياة فى الريف . وهكذا يصبح المدرسون القرويون قادة فى بلادهم إلى جانب قيامهم بالتدريس وقد بلغ عدد هؤلاء الطلبة فى عام ١٩٤٨ « ١٥٠٠٠ » طالب يعملون فى ٢١ معهداً من هذا النوع ، بينما كان هناك « ٩٤٠٠ » خريجاً يقومون بمهمتهم فى قراهم .

التعليم المهنى :

يلتحق بهذا النوع من التعليم كل طالب انتهى من المرحلة الوسطى للتعليم الثانوى ، وقد شجعت الدولة الطلاب على الالتحاق بهذه المدارس ، ويتضح ذلك فى الزيادة الملحوظة فى عدد المدارس المهنية ، كما يؤيد ذلك الإحصاءات التى نشرتها وزارة المعارف التركية .

فى عام ١٩٢٣ كان عدد هذه المدارس اثنتى عشرة ؛ تسع للبنين وثلاث للبنات ، وزادت بعد ذلك حتى بلغت فى عام ١٩٤٦ مائة وعشرين مدرسة ؛ ٧٦ للبنين وبها ٢٩١٩١ طالباً ، و ٤٤ للبنات بها ٩٠٠٠ طالبة . هذا إلى جانب ٨١ مدرسة ليلية بها فصول مهنية يؤمها حوالى ٢٢ ألفاً من السيدات والبنات .

والمدارس المهنية للذكور تؤهل لأربع مهن رئيسية : الكهرباء ، والأعمال الخشبية والأعمال الكتابية « آلة كاتبة ، اختزال ، إمساك دفاتر » وأعمال البناء وما يتعلق بها ؛ أما مدارس البنات المهنية فتؤهلهن لأعمال المنزل والتدبير والحياكة والتطريز والتفصيل بالإضافة إلى دروس خاصة فى العناية بالطفل والصحة العامة والتغذية . . .

مبادىء عامة :

جاء فى المادة ٤١ من برنامج حزب الشعب « وهى الفقرة الخاصة بالتعليم » ما يلى :

ا — القضاء على الجهل ونشر المعرفة على أوسع نطاق هما الأساس فى برنامجنا التعليمى .

ب — خلق جيل صالح يؤمن بمبادىء الدولة العليا .

حـ — الاهتمام بالتربية العقلية والجسدية على السواء ، والنهوض بالأخلاق إلى مستوى يلائم تاريخنا الوطنى العظيم .

د — الطريقة التى يجب أن نسير عليها فى التعليم هى تلك التى تجعل العلم وسيلة لنجاح المواطنين فى حياتهم المادية .

هـ — يجب أن يكون التعليم عالياً وطنياً خالياً من جميع أنواع الأوهام والخرافات والأفكار الدخيلة ، وقد نصت بقية المادة على وجوب الاهتمام بكفاءة الأطفال وقدراتهم وتنميتها ووجوب غرس حب الطاعة والإخلاص فى نفوسهم ، وعلى وجوب العناية الزائدة بتعليم التاريخ الوطنى واللغة التركية . ثم استطرد برنامج الحزب فى ذكر التفاصيل التى يتبعها فى تنفيذ برامجه التعليمية ، وتناول المسائل الخاصة بتنظيم الرياضة البدنية والتعليم الإلزامى والعناية بالإذاعة والمبنى ووسائل الثقافة العامة والمكتبات وغير ذلك ، وأخيراً تناول الناحية الإدارية وتنظيمها . وبرنامج حزب الشعب هو البرنامج المنفذ حالياً فى تركيا مع شىء قليل من التعديل والتحوير .

الشعور بالخجل

الدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يجب ألا يقتصر نشاط المدرس على مجرد التدريس والعناية بتنمية معلومات تلاميذه ، بل ينبغي أن يمتد تفكيره إلى بحث كل الوسائل التي تستهدف تربية شخصية التلميذ من جميع نواحيها ؛ ومن ذلك دراسة بعض مظاهر المشكلات النفسية التي تهم المدرس والتلميذ معاً، والتي تُمكن المدرس من القيام بمجهود مثمر للمعاونة على التخفيف منها والتقليل من آثارها .

ومن المشكلات التي كثيراً ما تصادفنا في الحياة العامة والحياة المدرسية حالات الشعور بالخجل والارتباك من غير سبب ظاهر . مثال ذلك حالة التلميذ الذي يقف ليقرأ أمام زملائه فيقع في خطأ واضح وتتملكه الحيرة والارتباك بدرجة تعوقه عن إتمام القراءة ، أو الشخص الذي يشارك زملاءه على المائدة فتهتز يده لسبب ما ويقع الطعام على ملابسه أو ملابس غيره فلا يحسن التخلص من المأزق ويقع في حيرة وارتباك وخجل ملحوظ . . . وهكذا وفي مثل هذه المواقف ينتاب الشخص شعور بالحيرة بحيث لا يعرف أين ينظر أو ماذا يقول إذ يكون ذهنه في مثل هذه اللحظة منشغلا بالتفكير في عبارات مثل « ماذا يقول الآخرون عني الآن » فتزداد حساسيته وشعوره بنفسه . . . هذا الشعور بالذات أو الإحساس بالنفس هو مفتاح الخجل .

وبينما يكون هذا الشعور نادراً وقليل الوضوح عند بعض الأشخاص إلا أنه يكون في بعض الآخر كثير الحدوث وشديد الوطأة لدرجة أن منهم من يكاد يلازمه هذا الشعور في كل موقف وفي معظم الوقت ، وليس من السهل على هؤلاء التخلص من مثل هذا الانفعال الذي يضايقهم ويشغلهم إلا بعمل تغييرات كبيرة في عاداتهم وأساليب حياتهم .

وإذا حاولنا أن نستقصى هذا الشعور عند الأطفال فى بدء حياتهم فإننا سنجد أن الطفل الصغير عادة أكثر تحرراً من مثل هذا الانفعال ، ولكن كلما تدرج الطفل فى النمو صادف من المواقف ما قد يثير عنده الخوف ويسبب له الارتباك والخجل . . . والآن نتساءل إذن ما الذى يحول الطفل الشجاع الغير المكترث إلى تلك الفتاة أو الفتى الخجول الحيي الذى يشعر بالارتباك لأتفه الأسباب أحياناً ؟ أسباب ذلك كثيرة جداً وتختلف من فرد إلى فرد آخر ، ولكنها جميعاً تكاد تتفق فى نقطة معينة ، وهى أنه فى وقت ما من مراحل حياة هذا الطفل قد مرت به خبرة أو موقف معين جعلته يشك فى مقدرته ولا يثق فى نفسه وبسبب هذا الموقف الذى يكون عادة مصحوباً بجو انفعالى شديد يشب الطفل وفى نفسه اعتقاد بأنه أقل قدرة من غيره وأضعف منهم فى الشجاعة والقوة أو القدرة الجسمية أو العقلية فيحس فى نفسه بأنهم ينظرون إليه من عل وأنه أقل منهم . وقد يكون هذا الشعور بالقصور والنقص لأسباب تخيلية ولا ظل لها من الحقيقة وإنما يتصور الشخص نفسه أقل من غيره وأنه موضع نقد الناس. ومن غير أن يكون هناك داع لذلك .

وفى الحالات القصوى والمرضية يحدث للشخص إحساس واضح بأنه محط أنظار الجميع وأن معظم أعماله تسترعى انتباه الغير ولذا يكون دائم الحياء والخجل فينطوى على نفسه ويعتكف عن الناس وتنصرف طاقته العقلية إلى التفكير فى نفسه وما فيها ، فيقل إنتاجه وتسوء حالته المعنوية بدرجة تجعله واضحاً فى شذوذه .

أهم أسباب المشكلة :

ومن أهم الأسباب التى تؤدى لوضوح ظاهرة الخجل والارتباك ما يأتى :

أسباب بدنية ؛ ومنها وجود عيوب جسمية عند الشخص تجعله يشعر بأنه موضع نظر الغير ونقدهم . . . كالشخص الذى يشعر بأن أنفه كبير بالنسبة لتقاطيع وجهه ويحس فى نفسه بأن هذا العيب واضح لدرجة تلفت النظر . أو الفتاة التى يكون عندها تقوس فى الظهر ، أو الشخص الذى يتلعثم فى نطق بعض الحروف — وهكذا .

ومثل هذه العيوب — حتى إن كانت حقيقية — لا يصح أن تجعل صاحبها

ينشغل بها كثيراً . بل عليه أن يتقبل نفسه كما هى وليعلم أن مقاييس الجمال الخلقى والبدنى ليست كل شيء فى تقدير الشخصية فيمكنه لو تفوق فى ناحية عقلية أو نشاط اجتماعى أن يكون شخصاً بارزاً ومحبوباً بحيث يغطى ما عنده من مثل هذا الشعور بالنقص .

وهناك أسباب تربوية من أثر النشأة المنزلية ومن ذلك عدم إعطاء الطفل القدر الكافى من عطف الوالدين وحنانهما وحبهما بحيث يؤدى ذلك إلى تشككه فى نفسه وظنه بأن فيه ناحية نقص أو تقصير تجعله محل هذا الحرمان من العطف أو على العكس قد يفرط الأبوان فى رعاية الطفل وتدليله والمبالغة فى حمايته من البرد والأخطار البسيطة لدرجة تجعله يشعر بأنه أقل من غيره احتمالا ، وبحيث يجد نفسه فى حيرة وارتباك إذا لم يجد نفسه محاطاً بمثل هذه الرعاية دائماً .

وبعض الأطفال يتكون لديهم الشعور بالخجل والارتباك نتيجة شعورهم بالنقص بسبب تفضيل الأبوين لإخوتهم عليهم وقد ترجع الأسباب إلى تغيير البيئة والانتقال إلى وسط أرقى ، كحالة الطفل الذى يجيء إلى المدرسة من الريف أو الأحياء الفقيرة أو تحوله من مدرسة إلى أخرى فيلقى نفسه مع أطفال يعجز عن مسايرتهم فى اللهجة والحديث ، وما يتبع ذلك من ضروب السخرية والمعايرة لمدة توقف على قدرة مثل هذا الطفل على تكييف نفسه للوسط الجديد . ويجب أن يشعر المدرس مثل هذا التلميذ بأنه لا يقل عن غيره ذكاء أو قدرة بل إنه قد يتفوق عليهم بعد أن يعرف أسلوب الحياة بينهم .

وبعض الآباء والأمهات ينتظرون من الطفل أكثر مما يستطيع فيفرطون فيما يتوقعون له من نجاح ، وطبيعى أن لكل فرد طاقته المحدودة وقدراته وملكاته الخاصة وكثيراً ما تكون هذه الطاقة وتلك القدرات أقل مما يتوقع له الأبوان مما يسبب للطفل الشعور بعدم القدرة على إرضائهم ومن ثم يشعر بالخجل نتيجة الإحساس بالتقصير .

. . . إذن فالفشل والتخلف عما يتوقع الغير للشخص أو يتوقع الشخص لنفسه نتيجة المغالاة فى الطمع من أهم العوامل فى تحطيم الشخصية وإثارة الشعور بالنقص والخجل . . .

آثار المشكلة فى مستقبل حياة الفرد:

وكثيراً ما يفوت الخجل والحياء الزائد على الإنسان بعض الفرص فى الحياة ويقعده عن المثابرة ومواصلة الجهد .

وكلنا يدرك تماماً أنه ليس من السهل أن تتكون الصداقة مع رجل أو امرأة ممن يتميزون بالخجل الزائد والارتباك الزائد عن الحد بحيث إذا جلست إليه أو إليها لا تجد من السهل أن تقطع حبل الصمت الذى يسود الجلسة ، وبعض الأفراد يعتريهم هذا الشعور فى حضرة الغير بحيث لا يعرفون ماذا يقولون أو كيف ينطقون لمواصلة الحديث . وكيف يمكن لهؤلاء أن تطيب زمالتهم أو صداقتهم ؟

وليس منا من يستطيع أن ينجح فى عمله المهنى أو حياته الاجتماعية إذا كان ثلاثة أرباع اهتمامه متجها نحو التفكير فى نفسه وفى مشغولياته الذاتية الصرفة .

وكثيراً ما أقعد الحياء والخجل الزائد بعض الفتيات الفاتنات عن الاندماج فى صحبة أكفاء الرجال فأدى بهن هذا الحياء الشديد إلى حياة العزلة والغزوبة الدائمة ، وبالمثل كثيراً ما كان الحياء أو الخجل هو العامل الأساسى فى إحجام بعض الشبان عن الإقدام نحو الفتيات اللاتى يتمنين فأدى ذلك إلى ضياع الفرصة عليهم حرمانهم من فتاة أحلامهم وتسبب لهم البؤس والشقاء .

بل إن آلاف الناس قد حرموا تذوق الكثير مما تشتاق أنفسهم إليه من مباهج الدنيا وزينتها لا لشىء إلا لفرط خوفهم من نقد الناس وشدة خجلهم وحيائهم وانطوائهم على أنفسهم وانشغالهم فى التفكير الداخلى بدل الانخراط فى الحياة الاجتماعية الواسعة .

كيف يعالج الخجل ؟

وهناك قواعد عامة يمكن لنا جميعاً اتباعها للتغلب على حالات الشعور بالخجل . . . ومن ذلك أن يعكس الشخص نظرته إلى نفسه من الداخل إلى الخارج بأن يحول تخيله بأن الناس يشغلون به إلى تفكيره فيما يقوم به من عمل وما يصح أن يقدم عليه من خطوات . . . وأن يحاول أن يتعلم العادات التى

تنقصه بدل أن ينكمش بسبب خوفه من أخطائه فى هذه العادات . فهناك طالبة كانت تخجل من نفسها لأنها تظن أنها لا تحسن الظهور بالمظهر اللائق فى بعض المواقف لأنها لا تعرف كيف تتأنق فى ملبسها أو كيف تتخذ الأوضاع المناسبة فى جلوسها ومشيتها ، ولما قرأت كتاباً صغيراً عن قواعد وآداب السلوك فى المجتمعات تعودت تعديل سلوكها فلم يعد لارتباكها وخجلها من نفسها أى مكان .

وهناك قاعدة أخرى لعلاج الخجل وهى انشغال الشخص فى عمل يتطلب منه كثرة الاتصال بالغير ، كذلك الشاب الذى كان عند أول التحاقه بالجيش كثير الحياء والخجل ، فعهدوا إليه بالإجابة عن الأسئلة فى مكتب الاستعلامات وبعد مدة أصبح خجله مجرد ذكرى .

ومن القواعد الذهنية فى علاج الخجل أن يحاول الشخص ألا يسمح للخجل بأن يقعده أو يعطله عن مواصلة تنفيذ عمل يكون قد رسم له خطته ، فإذا شعرت بالخجل عند ذهابك لمقابلة هامة فواصل سيرك حتى تتم المقابلة ، ولا تجعل لسلطان الخجل من الوزن ما يجعلك تتقهقر أو تحجم عن إتمام المقابلة . يصح أن تنتظر قليلا حتى تهدأ أو يقل ارتباكك ولكن لا تتقهقر أبداً . فكلما نجحت فى هذه المحاولات زادت ثقتك بنفسك وانزوى شعور الخجل إلى الوراء حتى لا يعود له أثر .

وإليك قاعدة أخرى لعلاج الخجل ؛ وهى أن تجعل من نفسك رقيباً على حياتك وخجلك بحيث تنظر إلى نفسك نظرة دراسية فاحصة عند ما يحمر وجهك أو يسرع تنفسك أو تطأطىء رأسك أو تتحير عيونك فى أى اتجاه تنظر وهكذا فإن مجرد توجيه انتباهك لملاحظة ذلك كما لو كنت ستكتب تقريراً لما يحدث تماماً يجعل هذه الأعراض تختفى بعد أن تقل حدتها . . . وتجد نفسك قد أصبحت سيد الموقف بالنسبة لذلك الخجل .

وفوق ذلك فإن دراستك لنفسك ولغيرك فى المواقف التى تراهم فيها فى مثل حالتك من الشعور بالحياء والخجل يساعد على تفهمك لمثل هذا الانفعال والتغلب عليه .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

العدد الثالث	مارس سنة ١٩٥٤	السنة السادسة

فهرس

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة السادسة | مارس سنة ١٩٥٤ | العدد الثالث

سياسة التعليم الجديدة*

١ – لماذا التغيير ؟

أول سؤال يخطر على البال فيما يتعلق بالسياسة التعليمية الجديدة هو الآتى :

ما الذى دعا إلى وضع سياسة جديدة للتعليم ؟ ولماذا تعدل أنظمته مرة أخرى بعد كل ما أدخل عليها من تعديل وتغيير فى السنين الأخيرة .

والجواب على هذا السؤال ذو شقين .

الشق الأول : أنه بالرغم من كل التعديلات التى أدخلت ، لم يكن أحد راضياً عن حالة التعليم ، ولم يكن يحقق غرضاً من الأغراض المقصودة منه . كانت الشكوى من التعليم فى جميع مراحله تعم البلاد ، وتصدر من جميع الجهات : من رجال التعليم أنفسهم ، ومن الآباء ، ومن رجال الأعمال ، ورجال السياسة والحكم . فكان لا بد من دراسة المشكلة دراسة وافية ، والبحث عن العلل والأسباب التى نتجت عنها هذه الشكوى الإجماعية ، وعن الوسائل التى يجب اتخاذها لعلاجها .

والشق الثانى : أن التعليم عملية اجتماعية ، يجب أن تتطور مع تطور حياة المجتمع ، وتخضع للقيم التى تسود هذه الحياة . وقد قامت فى مصر فى ٢٣ يوليو من العام الماضى ثورة غيرت وجه المجتمع المصرى ؛ فأطاحت بعرش كان معقلاً للفساد والرجعية والإقطاع ، وجعلت هدفها العمل على تحرير الشعب ، وإقامة نظام ديمقراطى صحيح للحياة ، يشعر فيه الفرد بكرامته وقيمته ، وتتاح الفرصة فيه لكل فرد كى يصل إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وإمكانياته

* خلاصة المحاضرة التى ألقاها الأستاذ إسماعيل محمود القبانى بقاعة الجمعية الجغرافية يوم الخميس ١٢ نوفمبر ١٩٥٣ بدعوة من جمعية المعلمين .

من رقى ونمو مادى وروحى ؛ كما جعلت من أهدافها العمل على تنمية اقتصاديات البلاد ، كى يمكن رفع مستوى المعيشة لسواد الشعب ، ومواجهة الزيادة المستمرة الكبيرة فى عدد السكان ؛ وغير ذلك من الأهداف التى أصبحنا نعرفها جميعاً ، والتى تختلف كل الاختلاف عن الأهداف والقيم التى كانت سائدة فى المجتمع قبل تلك الثورة . فكان لا بد أن توضع سياسة تعليمية تتمشى مع هذه الأهداف — تستلهم روح الثورة ، وتساعد على تحقيق القيم والأغراض التى ترمى إليها . لأن سياسة التعلم التى كانت تسير عليها مصر قبل ذلك لم تكن تلائم روح الثورة ، بل لم تكن تتفق مع قيام حياة ديمقراطية سليمة من أى لون . كانت سياسة تمتد جذورها إلى عهد الاحتلال ؛ ومع أنها تطورت فى نواح عدة بعد ثورة سنة ١٩١٩ ، لم تستطع أن تتخلص من تأثير الاتجاهات التى رسمها المحتلون .

٢ — سياسة استقرار :

وعندما قام هذا العهد كان من أول المسائل التى فكر فيها دراسة حالة البلاد وحاجاتها دراسة علمية وافية ، والعمل على رسم سياسة ثابتة منسقة للنهوض بها . ولذلك ألفت اللجان الوزارية لبحث النواحى المختلفة لهذه السياسة ، كما ألفت لجنة عليا للتخطيط والتنسيق ، تأخذ نتائج بحوث هذه اللجان ، وتعمل على التنسيق بينها والخروج منها بخطة موحدة يلتزم تنفيذها فى فترة معينة من الزمان .

وروعى فى تشكيل اللجنة الوزارية لسياسة التعلم أن تضم نخبة من رجال الفكر فى مصر ، يمثلون مختلف الاتجاهات التعليمية والاجتماعية والفلسفية . وبذلك أمكن أن تمحص المسائل وتدرس دراسة شاملة من جميع الزوايا .

ثم إن اللجنة لم تقم بالدراسة اعتماداً على تفكيرها وحدها ، وإنما درست المشكلات على ضوء التقارير التى طلبت من رجال التعلم الفنيين المسئولين عن نواحيه المختلفة بوزارة المعارف ، من مديرين عامين ، وعمداء للمفتشين ومراقبين للمناطق ، ونظار للمدارس ، وبنتائج ما تجمع لدى الوزارة فى السنوات العشر الأخيرة من أبحاث عن سياسة التعلم ونظمه .

وقد انتهت اللجنة من كل ذلك إلى نتائج يسرنى أن أقول أنه اتفق على

خطوطها الرئيسية بإجماع الآراء ، ولم يختلف الرأى إلا فى عدد قليل من التفاصيل والمسائل التى تعد فى المكان الثانى من الأهمية . ولذلك يحق لى أن أعتقد أن هذه السياسة ، التى تمثل نتيجة تفاعل الاتجاهات المختلفة ، والتى أجمع عليها رأى هذا العدد من المفكرين ذوى الخبرة فى شئون التعليم — يحق لى أن أعتقد أنها سياسة يؤمل أن يكتب لها الاستقرار ، وأن تكون أساساً للتقدم الثابت المستمر نحو الهدف التعليمى الذى تنشده البلاد .

٣ — الأولوية للتعليم الشعبى :

والآن ، ما هى هذه السياسة ، وفيم تختلف عن السياسة التعليمية السابقة ؟

لتوضيح الإجابة عن هذا السؤال ينبغى أن نرجع قليلا إلى الوراء ، لنعرف الأسس التى قامت عليها سياسة التعليم فى عهد الاحتلال ، وإلى أى حد ظلت مؤثرة فى السياسة التعليمية بعد سنة ١٩١٩ .

هذه الأسس حددها اللورد كرومر فى تقريره السنوى للحكومة الإنجليزية عن سنة ١٨٩٩ ، إذ قال فيه فى صدد الكلام عن التعليم ما يأتى :

« كان للحكومة فى السنين الأخيرة هدف مزدوج . فقد كانت ترمى من جهة إلى أن تنشر على أوسع نطاق بين الذكور والإناث من الأهالى لوناً يسيراً من التعليم يشتمل على مبادئ اللغة العربية والحساب ؛ وكانت تريد من جهة أخرى إعداد طبقة متعلمة تعليما عالياً تصلح لسد حاجة الخدمة الحكومية » .

ومعنى هذا أن سياسة الاحتلال قامت على أساس تقسيم الأمة إلى طبقتين ، والفصل التام بين تعليم الخاصة وتعليم الشعب . فأما أبناء الخاصة فيتلقون فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية تعليما يهدف أساساً إلى إعداد الموظفين ، ويطالب التلاميذ فى مقابله بمصروفات عالية نسبياً تحول بينه وبين أبناء الشعب ، الذين كان تعليمهم مقصوراً على الكتاتيب أو المدارس الأولية ، وكان يهدف إلى مجرد إزالة الأمية .

وكان التعليم الخاص محدوداً بقدر حاجة الوظائف . فكانت المدارس الابتدائية تقبل عدداً قليلا من الأطفال كل عام ، تعدهم لمتابعة الدراسة بالمدارس الثانوية ، وهذه تعدهم للتعليم العالى أو للالتحاق بالوظائف الحكومية .

وكانت جملة عدد تلاميذ المدارس الابتدائية التابعة لوزارة المعارف ومجالس المديريات فى سنة ١٩١٨ أقل من خمسة عشر ألف تلميذ وتلميذة .

أما مدى الاتساع الذى وصل إليه تعليم عامة الشعب فى عهد الاحتلال فيمكن أن نستدل عليه من الحقائق الآتية :

كانت نسبة الأمية فى مصر فى سنة ١٨٨٢ : ٩١,٧ ٪ ، وكانت فى تعداد سنة ١٩١٧ : ٩١,٣ ٪ .

وكان عدد تلاميذ التعليم الأولى وتلميذاته بمدارس الحكومة ومجالس المديريات فى سنة ١٩١٨ لا يتجاوز ٦٠,٠٠٠ (فى شعب عدده ١٣ مليون) .

وكانت ميزانية وزارة المعارف فى سنة ١٩١٨ : ٧٠٠,٠٠٠ ج ، خصص منها للتعليم الأولى مبلغ ٢٠,٠٠٠ ج ، بنسبة ٣ ٪ منها ؛ أما ال ٩٧ ٪ الباقية من الميزانية فكانت تنفق على أنواع التعليم الخاص . هذا بينما القاعدة المتبعة فى كل بلاد العالم المتحضر تقضى بأن تخصص للتعليم الإجبارى نسبة تتراوح بين ٦٠ ، و ٨٠ ٪ من اعتمادات التعليم .

أى أن سياسة الاحتلال كانت تخص التعليم الثانوى والعالى — الذى يعد الموظفين — بعنايتها وبالشطر الأكبر من الميزانية ، وتهمل تعليم الشعب . والدافع لهذا واضح لنا جميعاً .

هذه هى الحالة التى كان عليها التعليم إلى سنة ١٩١٩ ، فماذا حدث بعد تلك السنة ؟

أولت الحكومة التعليم عناية متزايدة ، وحدث بلا شك تقدم وتوسع كبير ، وبصفة خاصة منذ قيام النظام النيابى . ولكن يمكن القول أن العناية بتعليم الشعب بقيت أقل مما ينبغى . وآية ذلك أن نسبة الأمية فى التعداد الأخير (سنة ١٩٤٧) كانت لا تزال ٧٤ ٪ ؛ وأنه يوجد ٣ مليون من الأطفال بين سن السادسة والثانية عشرة ، لا يتلقى تعليم المرحلة الأولى منهم إلا أقل كثيراً من نصفهم ؛ وأن من يبلغون سن السادسة كل عام يناهزون نصف مليون طفل ، على حين أن عدد التلاميذ الجدد الذين قبلوا بمدارس المرحلة الأولى على اختلاف أنواعها فى سنة ١٩٥١ كان مائة ألف فقط ، وترك ٤٠٠,٠٠٠ طفل لينضموا إلى جيوش الأميين ؛ وكان يترك مثلهم أو أكثر كل عام .

أظن أنه لا يمكن مع هذا أن نقول إننا واجهنا مشكلة تعليم الشعب بشكل

حاسم . ولا شك أن هذه المشكلة تعد من أخطر مشاكلنا ؛ لأننا لا يمكن أن ندعى أننا شعب متعلم أو شعب راق ، سواء فى ميدان الاقتصاد أو الصحة أو السياسة ، طالما أننا جاهلون ، وطالما أن أكثر من ثلاثة أرباع أبناء الشعب يتركون دون تعليم .

هذه هى المشكلة الكبرى التى تواجهها السياسة التعليمية ، والتى لم تواجه بصفة جدية قبل ثورة ٢٣ يوليو . كانت هناك محاولات لحلها من جانب جماعة من المفكرين الأحرار ، وبخاصة منذ نهاية الحرب العظمى الثانية ؛ ولكنها كانت تصطدم دائماً بالعقبات التى يضعها الإقطاعيون فى سبيلها . فالرجعية ، وإن تكن قد شعرت أنها عاجزة عن مقاومة تيار التعليم الشعبى مواجهة ، كانت تعمد إلى عرقلته بطرق غير مباشرة . وكان من الواجب أن تقوم ثورة ٢٣ يوليو ، وتدك صروح الرجعية والإقطاع ، كى يمكن أن ينال التعليم الشعبى حقه الواجب من عناية الدولة .

ونستطيع أن نستدل على مدى العناية بالتعليم الشعبى بالنسبة للتعليم الخاص من النظر إلى ميزانيات التعليم فى السنين الأخيرة وتوزيعها على فروعه المختلفة . والقاعدة العامة ، كما ذكرت ، هى أن تخصص للتعليم الإجبارى نسبة تتراوح بين ٦٠ و ٨٠ ٪ من جملة اعتمادات التعليم ؛ وفى بلاد كمصر لا تزال نسبة الأمية فيها عالية كان يجب أن تكون النسبة التى تخصص لذلك التعليم هى الحد الأعلى ، أى ٨٠ ٪ ، على الأقل . ولكن وزارة المعارف فى سنة ١٩٥٢ خصصت لتعليم المرحلة الأولى بجميع أنواعه ١٠,٥ مليون جنيه ، وكانت جملة ميزانية الوزارة ٢٥,٥ مليون ؛ أى أن نسبة اعتمادات تعليم المرحلة الأولى كانت ٤٠ ٪ . وكانت اعتمادات التعليم الثانوى فى تلك السنة ٦,٥ مليون ؛ وإذا ضمت إليها إعانات الجامعات كان مجموعها ٩ مليون جنيه ، أى ما يكاد يعادل المبلغ الذى ينفق على نشر التعليم الابتدائى .

والأدهى من ذلك أن اعتمادات التعليم الابتدائى فى سنة ١٩٥٢ كانت هى نفس اعتماداته فى سنة ١٩٤٩ تقريباً (١٠,٥٠٠,٠٠٠ جنيه فى مقابل ١٠,٢٠٠,٠٠٠ جنيه) بينما زادت اعتمادات التعليم الثانوى فى هذه الفترة بنسبة ١٢٥ ٪ ، إذ كانت ٦,٥ مليون جنيه فى سنة ١٩٥٢ فى مقابل ٢,٩ مليون فى سنة ١٩٤٩ .

ويقتضينى الإنصاف أن أذكر أن اعتمادات تعليم المرحلة الأولى لم تقف جامدة طول هذه المدة ، ولكن الزيادة فيها لم تساير زيادة اعتمادات التعليم الخاص ، فقد زادت الأولى بين سنة ١٩٤٩ وسنة ١٩٥١ بنسبة ٤٦ ٪ ، بينما زادت اعتمادات التعليم الثانوى فى هذه المدة بنسبة ٨٥ ٪ ؛ ثم خفضت الأولى فى سنة ١٩٥٢ بينما استمرت اعتمادات التعليم الثانوى فى الزيادة .

هذه الأرقام توضح بجلاء اتجاه السياسة التعليمية قبل قيام الثورة . وأظن أنى لا أجاوز الإنصاف إذا قلت إن الجهود والأموال كانت تبذل فى سبيل التوسع فى التعليم الثانوى والجامعى أكثر مما تبذل للتوسع فى التعليم الابتدائى ؛ وأن وزارة المعارف كانت تقيم الدنيا وتقعدها كى تضمن لكل تلميذ حصل على الشهادة الابتدائية مكاناً فى المدارس الثانوية ، ولو زاد عدد التلاميذ عن العدد الذى تحتمله إمكانيات هذه المدارس ، ولكنها لم تكن تكترث لترك ٤٠٠,٠٠٠ طفل كل سنة يصلون إلى سن السادسة دون أن توجد لهم أماكن فى المدارس الابتدائية . ولا شك أن هذا اتجاه عجيب ، لأننا لا نصبح أمة متعلمة ناهضة بزيادة من يتلقون التعليم الثانوى والعالى عشرين أو خمسين أو مائة ألف ، بل قبل كل شىء بتعميم التعليم الابتدائى حتى لا يصبح فى مصر أمى واحد . فكل محاولة للإصلاح ولرفع مستوى حياة الشعب ولإقامة حياة ديمقراطية صحيحة فى مصر تصطدم بعقبة الأمية والجهل المتفشيين بين الأفراد .

لذلك كان لا بد للسياسة التعليمية الجديدة أن تعكس هذا الاتجاه ، كان لا بد أن تجعل هدفها الأول العمل على تعميم التعليم الابتدائى فى أقرب وقت مستطاع ، ذلك التعليم الذى يمثل الحد الذى لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين ، قادرين على شق طريقهم فى الحياة العملية فى البيئة التى يعيشون فيها . وكان من الواجب أن نجعل لبرامج تعميم هذا التعليم الأسبقية على سائر الأهداف التعليمية . فالتوسع فى التعليم الثانوى والجامعى يجب أن يستمر ، ولكن بالقدر الذى تسمح به موارد البلاد وإمكانياتها من غير أن يؤدى إلى تعطيل تحقيق الهدف الأول .

وقد بدأنا فعلا فى تنفيذ هذه السياسة . وكانت النتيجة أن عدد التلاميذ الجدد الذين قبلوا بمدارس المرحلة الأولى هذا العام بلغ ٢٧٠ ألف تلميذ وتلميذة ، فى مقابل ١٠٠ ألف فى سنة ١٩٥١ .

٤ — مستوى التعليم الإجبارى :

هذا فيما يتعلق بنشر التعليم . أما من حيث مستوى التعليم ونوعه ، فقد سارت سياسة التعليم بعد سنة ١٩١٩ على نفس الخطة التى سار عليها الاحتلال ، من حيث التمييز بين التعليم الذى يعطى بمدارس الخاصة بقصد إعداد طبقة الموسرين للوظائف وبين التعليم الشعبى الذى كان يقصد به مجرد محو الأمية . وبالرغم من أن مشروع التعليم الإلزامى الذى وضع فى سنة ١٩٢٥ كان محاولة صادقة فى سبيل تعميم التعليم الأولى بين طبقات الشعب ، فإنه زاد فى التمييز بإدخال نظام نصف اليوم فيه وتضييق الغرض منه عما كان .

وقد يسمح لى أن أذكر بشىء من الاعتزاز أن أول صوت ارتفع بتوحيد التعليمين الأولى والابتدائى وإزالة الفوارق بين تعليم الخاصة وتعليم الكافة كان فى محاضرة ألقيتها فى مارس سنة ١٩٢٥ وبدعوة من نقابة المعلمين . ولكن تلك الصيحة لم تجد فى ذلك الوقت صدى إلا بين عدد محدود من رجال التعليم ؛ أما الأوساط المسئولة فقد اعتبرت هذه الفكرة ضرباً من الخيال . وإنى أدرك الآن أن فكرة توحيد التعليمين الابتدائى والأولى كانت حينئذ سابقة لأوانها ، لأنه ما كان يمكن أن يقام نظام ديمقراطى للتعليم فى مجتمع تسوده روح الإقطاع . ولكن الصيحة أثارت المشكلة ، ونبهت الأذهان إليها . وقد ساعدت يقظة الوعى الاجتماعى التى حدثت بين الحربين العالميتين ، ونمت فى أعقاب الحرب الأخيرة منهما ، على إتاحة الفرصة لفكرة التوحيد كى تبرز وتنتشر . وبالرغم من مقاومة الرجعية لها فإنها اتخذت سبيلها إلى التنفيذ تدريجاً ، وانتهى الأمر إلى كسب المعركة فى قانون التعليم الابتدائى الذى صدر سنة ١٩٥١ فألغى الفوارق بين المدرسة الابتدائية والأولية .

ولكن هذا الكسب كان نظرياً وتشريعياً فقط ؛ أما من الوجهة العملية فقد بقيت كل من المدرستين الأولية والابتدائية على حالها ، وظلت الشقة بينهما واسعة من حيث المبانى والمعلمون والمرافق . وبقى الأمر يتطلب بذل جهود كبيرة كى يصبح التوحيد فعلياً ، وكيلا يكون معناه الهبوط بمستوى التعليم الابتدائى إلى ما كان عليه التعليم الأولى من ضعف وضيق . وقد أعددنا فى السياسة الجديدة خطة بعيدة المدى تكفل القضاء على هذه الفوارق فى زمن معين محدود .

وأهم الشروط التى يجب أن تتوافر للارتفاع بمستوى التعليم الإجبارى ثلاثة ، وهى :

أولا : تحديد غرض أوسع لهذا التعليم وعدم قصره على مجرد محو الأمية .

ثانياً : تهيئة المبانى والمرافق الملائمة لتحقيق هذا الغرض .

ثالثاً : إعداد المعلمين الصالحين لهذا التعليم .

أما فيما يتعلق بالغرض من هذا التعليم ، فقد حددته السياسة الجديدة بأنه :

١ – إعداد المواطن المستنير .

٢ – التهيئة للحياة فى البيئة .

وقد روعى فى الخطة التى وضعت لهذا التعليم وفى مناهجه تحقيق الشقين . فإما عن الشق الأول ، فقد عنى عناية خاصة باللغة العربية ، وبالتربية الدينية والوطنية ، وبالخبرات الصحية والتربية البدنية ، إلى جانب المواد الثقافية الأخرى. وقد نال الدين قسطاً وافراً من العناية ، فأصبح مادة أساسية يمتحن فيها التلميذ آخر العام ولا يتم نجاحه إلا إذا نجح فيه ؛ كما تقرر أن تهيأ لغير المسلمين دراسات خاصة فى دياناتهم، وذلك حتى تكون التربية الخلقية قائمة على الأسس الدينية .

وأما عن الشق الثانى ، فقد عنى عناية كبيرة بدراسة البيئة وبالأشغال العملية الملائمة لها ، وتشمل أشغال الورش، وأشغال الحقل، والقياس والهندسة العملية . وهذه العناية تبرز بشكل واضح فى السنتين الأخيرتين .

ولإمكان تحقيق هذا الغرض المزدوج جعلت مدة التعليم الابتدائى ست سنوات (من السادسة إلى الثانية عشرة) . وكان من رأى البعض قصر المدة على أربع سنوات ، حتى يمكن السير بسرعة أكبر فى تعميم التعليم الابتدائى . ولكننا رأينا أن أربع سنوات لا تكفى لتحقيق الغرض المنشود ، وأن التلميذ فى هذه الحالة لا يلبث أن ينسى ما تعلمه ويعود إلى أميته .

ومن جهة أخرى قد يقال إن ست سنوات لا تكفى لتهيئة المواطن الصالح تهيئة كاملة يطمأن عليها . وهذا حق ؛ ولكنه يمكن فى هذه المدة وضع أساس

طيب يستكمل البناء عليه بوسائل مختلفة بعد خروج التلميذ من المدرسة. ونحن لم نقل إن التعليم الابتدائى الذى نعمل على تعميمه الآن يمثل أقصى ما نطمح إليه ، ولكننا قلنا إنه يمثل الحد الأدنى الذى لا غنى عنه لتهيئة المواطن الصالح . وكم كنا نود لو أننا استطعنا أن نأخذ الأطفال من سن الخامسة ونبقيهم فى المدرسة إلى الرابعة عشرة أو أكثر من ذلك ؛ ولكن المسألة مسألة إمكانيات ، وإمكانياتنا الحاضرة لا تسمح بتعميم تعليم تزيد مدته على ست سنوات .

ويجب أن نتذكر هذا عندما يشكو البعض من أن وزارة المعارف لا تقبل الأطفال الذين تقل أعمارهم عن السادسة ، ولا تبقى التلاميذ فى المدارس الابتدائية بعد بلوغهم سناً معينة . فإن قبول أمثال هؤلاء الأطفال فى ظروف إمكانياتنا الحالية سيؤدى إلى حرمان غيرهم ممن قد بلغوا السن القانونية . وهل يجوز أن نترك نصف الأطفال بين السادسة والثانية عشرة من غير تعليم بالمرة ، ونقبل أطفالا بالاستثناء من هذه الأعمار ؟

ولبيان الأعباء التى ستتحملها الدولة فى سبيل تعميم تعليم ابتدائى مدته ست سنوات ، أذكر أن هذا سيتطلب منا بناء ٤٠٠٠ مدرسة جديدة ، غير ما يجب أن يبنى ليحل محل المبانى غير الصالحة ؛ وهذا يكلف خزانة الدولة ما بين ٣٠ و ٤٠ مليون جنيه . ثم إعداد ٥٠,٠٠٠ مدرس جديد فى فترة التعميم ، غير من يلزمون لتعويض من يخرجون من الخدمة كل سنة . وفى النهاية (أى عند إتمام التعميم) سيحتاج التعليم الابتدائى وحده إلى ميزانية سنوية تتراوح بين ٣٠ و ٤٠ مليوناً من الجنيهات . ولو أطلنا مدة التعليم عن ست سنوات — سواء كان ذلك بأخذ التلاميذ قبل سن السادسة أو بإبقائهم بعد الثانية عشرة — لاقتضى ذلك زيادة فى الميزانية بما يقرب من ستة ملايين من الجنيهات عن كل سنة من الزيادة .

وبالرغم من ضخامة هذه الجهود والنفقات ، فإن حكومة هذا العهد مصممة على أن تواجه مشكلة تعميم التعليم الابتدائى بشكل حاسم . وقد وضعت الترتيبات لمواجهة مشكلة المبانى عن طريق مؤسسة أبنية التعليم ، التى ستقدم لنا ٣٠٠ مدرسة جديدة كل سنة فى المتوسط (وقد بدئ العمل فى بناء ٢١٢ مدرسة فعلا فى هذا الأسبوع) . كما أننا نواجه مشكلة المعلمين بتوسيع المدارس المهيأة لإعدادهم وزيادة عددها ، مع رفع مستواها . وقد بلغ عدد المقبولين بهذه

المدارس، والمدارس التى يصح أن تغذيها، هذا العام ٧٧٠٠ تلميذاً وتلميذة ، فى مقابل ٢٥٠٠ فى سنة ١٩٥١ .

٥ ــ المدارس الابتدائية الراقية :

على أنه إذا كانت إمكانياتنا فى الوقت الحاضر لا تسمح بأن تتحمل الدولة أعباء تهيئة التعليم لجميع الأطفال إلى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائى على الوجه الذى مر وصفه ، فإن من المرغوب فيه أن نرتفع بهذا المستوى لأكبر عدد ممكن منهم ، تمهيداً للارتفاع به بالنسبة للجميع فى المستقبل .

ولتحقيق ذلك قررنا إنشاء مدارس ابتدائية راقية ، تجمع بين الارتقاء بالثقافة العامة للتلاميذ وبين إعدادهم للحياة إعداداً علمياً وعملياً أوفى وفقاً لحاجات البيئة التى يعيشون فيها ، سواء كانت ريفية أم مدنية ؛ كما تراعى فيها حاجات حياة المنزل والأسرة بالنسبة للبنات . وسنسير فى إنشاء هذه المدارس بقدر ما تسمح به الإمكانيات ؛ وقد بدأنا هذا العام بإنشاء ٣٢ مدرسة ، منها ٨ ريفية ، و ٨ ذات صبغة صناعية تجارية بالمدن ، و ٥ لتحفيظ القرآن الكريم ، و ١١ نسوية .

وهذه المدارس تمثل هدفاً بعيداً من أهداف السياسة التعليمية . فإنه بعد أن نفرغ من تعميم التعليم الابتدائى ينبغى أن نعمل على تعميم المدارس الابتدائية الراقية حتى تتسع لكل طفل فى المدينة أو القرية ، وحينئذ يمكننا أن نرفع سن الإلزام إلى الخامسة عشرة .

وهى مدارس يصح أن نسميها مدارس التعمير ؛ لأنها ستكون الأساس الذى تقوم عليه حركة النهوض بالحياة الريفية فى القرى، ورفع مستوى المعيشة لسواد الشعب فى المدن . وهى المدارس التى يجب أن يحل التوسع فيها محل التوسع فى التعليم الثانوى المعروف؛ فهى فى الواقع مدارس ثانوية عملية ملائمة لأهداف النهضة الحالية.

٦ ــ الإعداد للإنتاج :

وهذا يؤدى بنا إلى الكلام عن الاتجاه الرئيسى الثانى فى السياسة التعليمية الجديدة ، وهو العمل على توجيه التعليم نحو الإعداد لحياة الإنتاج بدلا من الإعداد لحياة الوظيفة .

وقد ذكرت أن مهمة المدارس فى عهد الاحتلال كانت تخريج الموظفين . وبالرغم من كل ما قيل عن خطر هذا الاتجاه ، ظل متحكماً فى سياسة التعليم إلى قيام الثورة ؛ فكان هدف كل تلميذ فى التعليم الابتدائى هو الالتحاق بالمدارس الثانوية ، وهدف كل تلميذ بالتعليم الثانوى هو الالتحاق بالجامعة ، وهدف الطالب الجامعى بوجه عام هو الوظيفة . وقد شجع التلاميذ على هذا ما استقر فى أذهان الناس من أن واجب الدولة فتح أبواب التعليم الثانوى والجامعى على مصراعيه لكل راغب فيه ، بصرف النظر عن استعدادات التلاميذ ، وعن الإمكانيات العملية ، وحاجات البلاد .

وحتى من يلتحقون بالمدارس الصناعية أو الزراعية أو التجارية ، لم يكن هدف الكثرة العظمى منهم العمل فى الميادين الاقتصادية الحرة بل السعى إلى الوظائف . وأكثرهم يتقدمون الآن إلى وزارة المعارف كى تعينهم مدرسين بالمدارس الابتدائية ، ويملؤون الدنيا بالشكوى إذا لم تستطع تعيينهم ؛ كأننا نفتح المدارس الفنية وننفق الأموال الطائلة على إعداد الورش والآلات وما إليها كى نعد معلمين للحساب ومبادئ العلوم والجغرافيا فى المدارس الابتدائية .

تصوروا أن أمور التعليم ظلت تسير على هذا المنوال ، فماذا كانت تكون النتيجة ؟ على أى أساس كان يمكن أن تقوم النهضة الاقتصادية التى جعلتها الثورة أول أهدافها ؟ وعلى أى أساس تقوم نهضة الحياة الريفية إذا كان كل من يتعلم من أبناء الريف ينتقل إلى حياة الوظيفة ؟ وكيف تعيش الأمة ومن أين نأكل ، إذا كانت السياسة التعليمية تساير أمل كل تلميذ فى أن يصبح موظفاً بمؤهل جامعى ؟

ومن جهة أخرى هل من الممكن عملياً تهيئة الأماكن بالتعليم الثانوى والجامعى لكل من يرغب فيه على هذه الصورة ؟ إن تعميم التعليم الثانوى وحده يحتاج إلى ميزانية سنوية لا تقل عن ١٠٠ مليون جنيه ، أى نصف ميزانية الدولة كلها . وحتى إذا أردنا الاكتفاء بتدبير الأماكن لنصف عدد التلاميذ الذين يتمون التعليم الابتدائى ، فسينتهى الأمر إلى أننا نحتاج لهذا الغرض وحده إلى اعتمادات لا تقل عن ٥٠ مليون جنيه سنوياً ، بالإضافة إلى اعتمادات التعليم الابتدائى والتعليم العالى . فهل هذا يدخل فى نطاق السياسة العملية ؟ أظن أن الجواب واضح .

لذلك رسمت اللجنة الوزارية لسياسة التعليم الحدود التى ينبغى أن تراعى فى التعليم الثانوى بالقرار الآتى :

« لما كان من المتعذر عملياً فى هذه المرحلة من حياة البلاد أن تتحمل الدولة أعباء التعليم فى المراحل الأرقى من المرحلة الابتدائية لجميع من يرغبون فيه ، فإن واجبها بالنسبة لهذه المراحل ينحصر فى تعهد ذوى الاستعدادات من أبناء الأمة وبناتها لتمكينهم من مواصلة الدراسة إلى أقصى حد ، كل بحسب استعداده وميوله ، سواء أكانت نظرية أو عملية ، وبصرف النظر عن مركزه المالى والاجتماعى » .

وهذه الرعاية التى تؤديها الدولة لذوى الاستعدادات واجب يفرضه عليها اعتباران :

الأول اعتبار إنسانى يتعلق بحق الفرد ، وهو أن العمل على تهيئة الفرصة لكل مواطن كى يبلغ أقصى ما يستطيع من نمو روحى وعقلى ، ويحقق فى حياته أقصى ما تسمح به إمكانياته ، هو أساس الحياة الديمقراطية الكاملة ، وهو التطبيق الصحيح لمبدأ تكافؤ الفرص. إذ ليس معنى تكافؤ الفرص أن يتساوى الأفراد جميعاً فى التعليم أو فى المركز أو فى الدخل ، وإنما معناه أن تكون أمام كل فرد فرصة للوصول إلى أحسن ما تؤهله له استعداداته ومواهبه .

وأما الاعتبار الثانى ، فاعتبار نفعى يتعلق بمصلحة البلاد عامة . إذ أن هذه المصلحة تقضى باستغلال كل ما فى الأفراد من مواهب واستعدادات فى الأعمال التى تلائمها ؛ ولذلك ينبغى أن تتعهد الدولة هذه الاستعدادات بالتربية والتعليم ، للوصول بها إلى أعلى مستوى ممكن من الكفاية .

فتيسير التعليم الثانوى على اختلاف أنواعه لذوى الاستعدادات أصبح حقاً لهم من جهة ، وواجباً على الدولة نحو نفسها من جهة أخرى .

أما الأطفال الذين لا يتوافر لهم الاستعداد لهذا التعليم ، فليس من المصلحة تشجيعهم على الاتجاه إليه . وقد دلت التجارب على أن قبول أمثال هؤلاء التلاميذ كان من أهم العوامل التى أدت إلى هبوط مستوى ذلك التعليم . فضلا عن أنه كثيراً ما يتكرر رسوبهم ، فتتحمل الدولة أعباء مضاعفة فى تعليمهم ، ويحجزون أماكن كان يمكن تخصيصها للصالحين لهذا التعليم . ومع ذلك فإذا أصروا على مواصلة التعليم الثانوى ، فيمكنهم أن يتجهوا إلى المدارس الحرة

الخاصة ، ويتحملوا نفقات تعليمهم .

والحقيقة أن الذين يطالبون بتيسير التعليم الثانوى لكل من يتم التعليم الابتدائى لا يدركون التغيير الذى حدث فى وظيفة المدرسة الابتدائية .

فلم تكن مهمة هذه المدرسة فى عهد الاحتلال تثقيف أبناء الشعب بل كانت مدرسة خاصة تتلقى عدداً صغيراً من الأطفال كل سنة بقصد إعدادهم للتعليم الثانوى ، كما سبق القول . أى أنها كانت فى الحقيقة المرحلة الدنيا من التعليم الثانوى ؛ وبهذا الوصف كان من المعقول أن يلتحق كل تلميذ يتم الدراسة فيها بنجاح بالمدارس الثانوية . أما جمهور الأطفال فكانوا يلتحقون بالكتاتيب أو المدارس الأولية ، ومنها يخرجون إلى الحياة العملية ليعملوا زراعاً أو صناعاً أو عمالا تجاريين .

ولكن كل هذا قد تغير منذ نهاية الحرب العالمية الأخيرة ، وبصفة خاصة منذ أن تقرر توحيد التعليمين الابتدائى والأولى . فأصبحت المدرسة الابتدائية هى المدرسة التى يتعلم فيها أبناء الشعب جميعاً ، وأصبحت وظيفتها إعداد الأطفال للحياة بقدر ما يسمح به مستوى نضجهم ، لا إعدادهم جميعاً للتعليم الثانوى .

ويكفى للدلالة على تغير وظيفة هذه المدرسة عرض الزيادة الهائلة التى حدثت فى عدد خريجيها فى السنين الأخيرة . وإنى أذكر أنى عندما حصلت على شهادة الدراسة الابتدائية فى سنة ١٩١٠ كان عددنا نحو ١٥٠٠ تلميذ . وقد زاد هذا العدد ببطء إلى أن بلغ ١٤٠٠٠ فى سنة ١٩٤٠ ، ثم أخذت السرعة فى الزيادة على الوجه الآتى :

السنة	عدد الناجحين فى الشهادة الابتدائية
١٩٤٠	١٤٠٠٠
١٩٤٦	٢١٠٠٠
١٩٥٢	٧٤٠٠٠
١٩٥٣	٩٧٠٠٠

ويلاحظ أن متوسط الزيادة فى السنين الست الأولى كان نحو ١٠٠٠ تلميذ كل سنة ، وفى الست الثانية كان نحو ٩٠٠٠ ، أما فى السنة الأخيرة فكانت الزيادة ٢٣٠٠٠ . ولو استمر عقد هذا الامتحان لزاد عدد الحاصلين

على الشهاة الابتدائية كل سنة حتى يشمل جميع تلاميذ المدارس الابتدائية . ومتى حصل التلميذ على هذه الشهادة انحصر أمله فى التعليم الثانوى والعالى ثم فى الوظيفة ، وأصبح من المتعذر إقناعه بالعمل فى الحقل أو المصنع أو المتجر . ولنا أن نتساءل بعد ذلك هل يمكن تدبير الأماكن بالجامعات وتدبير الوظائف الحكومية لكل هذه الأعداد المتزايدة ؟

لهذا تقرر فى السياسة الجديدة إلغاء الشهادة الابتدائية ، وتحرير التعليم الابتدائى من سيطرتها التى كانت تصرفه عن وظيفته الحقيقية ، وتوجهه إلى العناية بإعداد التلاميذ للامتحان وللالتحاق بالمدارس الثانوية ليس إلا .

وقد يقال إنه يمكن قبول التلاميذ بالمدارس الثانوية وتوجيههم إلى التعليم الثانوى الفنى من صناعى وزراعى وتجارى ، ولكن هذا القول يحتاج إلى تحديد ، لأن التعليم الفنى له مستويات مختلفة لكل منها هدف معين . فالمدارس الثانوية الصناعية لا تعد الصانع العادى ، ولا يقبل الطالب المتخرج فيها العمل فى الميدان الصناعى من أول السلم ، بل تخرج فنيين من مستوى أرقى ، يطلق عليهم اسم « الوسيط » أو « مساعد المهندس » أو « الرسام » إلخ.

وتخريج هذا النوع يجب أن يكون بحسب حاجة السوق ؛ وبالأعداد اللازمة للصناعة ، وإلا خرجوا من المدارس للتعطل . أما المطلوبون بأعداد كبيرة ؛ فهم الصناع العاديون الذين يتوافر لهم قدر من المهارة . وهؤلاء لا تعدهم المدارس الثانوية الفنية بل المدارس الابتدائية الراقية ومدارس الصناعات الابتدائية . وهذه هى المدارس التى قلت إن التوسع فيها سيحل محل التوسع فى التعليم الثانوى ، وسنسير فيه بأقصى سرعة تسمح بها إمكانياتنا . وكلما طلب أهالى القرى أو المدن الصغيرة من وزارة المعارف إنشاء مدارس إعدادية أو ثانوية ببلادهم ، فإن ردى عليهم هو أن الأصلح أن يطلبوا إنشاء مدارس ابتدائية راقية ريفية أو مدنية تهيء التلاميذ للحياة الإنتاجية فى بيئاتهم .

٧ — الثقافة القومية :

والسياسة التعليمية الجديدة ، إذ تؤكد أهمية الإعداد للإنتاج ، لا تقصد قصر الغاية من التعليم على ذلك ، ولا تغفل أهمية الثقافة العقلية والتربية الاجتماعية ، بل توليهما أشد العناية ، وتربطهما بالإعداد للإنتاج ربطاً وثيقاً .

وقد روعى بصفة خاصة توجيه الثقافة والتربية توجيهاً قومياً ؛ وهذا أمر على جانب كبير من الأهمية ، لأنه يحقق غرضاً أساسياً من أغراض الثورة . فكلنا نعرف أن من أول أهداف ثورة ٢٣ يوليو تكوين مجتمع سليم قوى متماسك . وهذا يتطلب تنشئة التلاميذ والتلميذات تنشئة وطنية دينية اجتماعية ، تبعث فى نفوسهم الاعتزاز بقوميتهم والإيمان بوطنهم ، وتزودهم بالمثل العليا والصفات التى يجب أن تتوافر فى المواطنين الذين يتكون منهم مجتمع كهذا . وقد روعى تحقيق هذا الغرض فى جميع مراحل التعليم ؛ فهو يبدأ فى المرحلة الأبتدائية كما ذكرت ، ثم يكون التركيز عليه فى المرحلة الابتدائية الراقية والمرحلة الثانوية .

والمتصفح للخطط والمناهج التى وضعت لهذه المراحل يلمس عناية شديدة باللغة العربية وآدابها ، وبالدين ، وبالتربية الوطنية ، وبالتاريخ القومى والعربى وجغرافية مصر والبلاد العربية ، وبالتربية الصحية والرياضة البدنية ، التى تشمل أعمال الكشف ويضم إليها فى المرحلة الثانوية التدريب العسكرى . ويلاحظ كذلك أنه أدخلت فى خطة المرحلة الثانوية مادة جديدة هى « دراسة المجتمع المصرى » ؛ وهذه المادة تسد نقصاً بارزاً فى التعليم الثانوى . وستكون دراستها علمية وعملية ، حتى يتسنى للتلميذ أن يفهم تكوين المجتمع الذى يعيش فيه فهماً مبنياً على الخبرة ، ويتعرف على مختلف بيئاته وعلى المشكلات التى تعترضه والحلول الممكنة لها ، مما يساعد على إعداده إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية ، ويبث فى نفسه الرغبة فى خدمة الجماعة والعمل المستنير على النهوض بها وعلاج نواحى النقص فى حياتها .

ولم تقتصر العناية بالناحية الروحية والاجتماعية على المناهج ، بل شملت النشاط الاجتماعى ، والعمل على بناء الحياة المدرسية بناء سليما ، يستطيع التلميذ أن يمارس فى ظله العادات والفضائل اللازمة للحياة فى مجتمع ديمقراطى ، ويستطيع أن يتعلم حقوقه وواجباته كفرد فى المجتمع ، وأن يتدرب على ممارستها على الوجه الأكمل .

(البقية فى العدد القادم)

سيكولوجية الاستقلال

للأستاذ محمد خيرى حربى
أستاذ التربية المساعد بمعهد التربية العالى للمعلمين

الحالة التى نتناولها هذه المرة هى لرجل أمريكى أتم دراسته الثانوية ثم اشتغل موظفاً بإحدى محطات البنزين ، ولكنه نظر إلى هذه الوظيفة على أنها وظيفة بسيطة لا تسد حاجته الاقتصادية ، ثم أنها جعلته يعتمد على الغير كل الاعتماد ، ولم لا ؟ وقد وجد نفسه تحت رحمة رئيسه وصاحب العمل الذى يشتغل عنده ، فله أن يغير ساعات العمل ، وأن يرفع أجره أو يخفضه . وقد كان بطلنا يستطيع أن يحتمى وراء النقابة التابع لها ، ولكنه تعود أن يعتمد على شخص ذى نفوذ تربطه به صلة قرابة ، وهو الشخص الذى كان له فضل إلحاقه بهذا العمل. فلما حلت الأزمة الاقتصادية وترك صاحبنا عمله وجد نفسه معتمداً على الإعانة الحكومية التى تعطى أمثاله من العاطلين . فلما تحسنت حالته وتيسرت ظروف العمل جعل همه الأول الحصول على عمل لا يعتمد فيه على أحد ، بل يكون مستقلا غاية الاستقلال . ولذلك افتتح لنفسه محطة بنزين ، وما لبث أن نجح عمله ، فأصبح صاحب مجموعة من المحطات ، وساهم فى مجموعة من آبار البترول ، والآن ، أى بعد ١٥ عاماً من بدء إنشائه المحطة الأولى ، أصبح لديه ٥٠٠ موظف يعملون فى مشروعاته الناجحة . فهل أصبح هذا الرجل من الناحية النفسية مستقلا ؟

هذا ما نجيب عنه بعد تحليل دقيق لسلوك هذا الرجل وتصرفاته . فهو من الناحية المالية قد أصبح فعلا أعظم استقلالا منه قبلا ، فعنده ثروة لا بأس بها ، وهو حر فى تنظيم عمله اليومى ، وفى تنظيم أموره ، ولكنه فى نواح كثيرة أصبح أكثر اعتماداً على الغير منه قبلا ، فأصبح يعتمد على موظفيه الخمسمائة ، فإن لم ينتجوا انهارت اقتصادياته بين يوم وليلة . وعلى ذلك فهو من ناحية العلاقات الاقتصادية الشخصية قد أصبح أكثر اعتماداً على الغير منه حين بدأ حياته

العملية . ثم أنه ، زيادة على اعتماده على موظفيه ، يعتمد أيضاً على عملائه ، فإن توقفوا عن الشراء لأى سبب من الأسباب قضى على مشروعاته الاقتصادية . وأكثر من ذلك فهناك سلسلة من الأعمال التى يعتمد عليها ، والتى يرتبط بعضها ببعض ، والتى تعمل على ربط عمل هذا الرجل مع بقية اقتصاديات البلاد ، فهو يعتمد على البنوك ، وعلى معامل تنقية البترول ، التى تزوده بحاجته منها ، وعلى رجال الأمن والمطافئ فى الجهات التى تقوم فيها محطاته . ومعنى ذلك أنه بينما يبذل جهده لكى يشعر بالاستقلال التام ، إذا به قد زاد من اعتماده على الغير ، أو بمعنى آخر أنه باع نوعاً من الاعتماد واشترى نوعاً آخر .

ومن الناحية النفسية نجد أن هذا الرجل يحس فى قرارة نفسه بهذه الحالة ، ولكنه يقاومها ، فهو يحس بأنه قد خدع ، إذ ظن أنه قد حقق الاستقلال الذى يعمل له . وهناك طريقتان للتعبير عن مقاومته لهذا الإحساس .

١ ـــ فقد يقاومه بعدم الاعتماد على هذا العدد الكبير من الموظفين فلا يثق فيهم ، بل يحاول أن يقوم هو بكل عمل حتى لو تطلب منه ذلك أن يعمل ٩٠ ساعة أو مائة ساعة فى الأسبوع .

٢ ـــ أو قد يقبل على مضض هذا المركز الاعتمادى ، ولكنه يعبر عن مضايقته بنقد موظفيه وسوقهم سوق العبيد ومباغتتهم فى ساعات غير متوقعة وأماكن غير متوقعة ليرى أن كان هؤلاء حقاً يقومون بعملهم كما ينبغى .

ولو أن صاحبنا قد اتجه فى تعبيره نحو أحد هذين الطريقين لاعتلت صحته وكسد عمله وساءت علاقته بموظفيه . ولكنه كان على درجة عالية من الذكاء ، فلم يرتكب أحد هذين الخطأين ، بل اختار لنفسه حلا ثالثاً مما يختاره عادة الأكفاء من رجال الأعمال . فكبت موضوع مقاومته لفكرة الاعتماد على الغير ، فرغم أنه لا يثق فى موظفيه وحسن قيامهم بأعمالهم على أحسن وجه ، إلا أنه لم يظهر شيئاً من هذه الإحساسات بل أخفاها وراء ابتسامة حلوة ورقة ظاهرة . وهو مع ذلك لا يفتأ يبين عن مضايقته فى شكل تقره مجتمعاتنا الراقية ، وذلك الطريق المشروع هو طريق المنافسة مع موظفيه ، فتجده يشتغل ساعات أطول ، ويضع خططاً متقنة لزيادة البيع ، ويبيع كميات أكثر ، وهو يقوم بهذا كله بطريقة مصطنعة ، ولكن بروح مرحة قائمة على الأخذ والعطاء .

ولكن هذا الحل لم يكن كافياً للتعبير عن مضايقته تعبيراً كافياً ، فانصب

هذا التعبير على أفراد أسرته ، فساءت علاقته بهم ، وهذا هو الذى دفع به إلى الالتجاء إلى مركز الإرشاد ، يشكو آلامه ، ويستعين بمن فيه لحل مشلاته .

ولو أننا قمنا بتحليل هذه الحالة لوجدنا أن الفرد عنده دافع لأن يقوم بعمله دون معاونة . فالطفل الصغير يزيح يدك إن رغبت أن تعاونه على حمل ملعقته ، وأن السرور ليملؤه حين ينجح فى وضع الملعقة فى فمه دون أن يعينه أحد وكذلك يفخر رجالنا أن قاموا بأعمالهم دون معاونة . هذه الحالة من حالات السرور المصاحبة للاستقلال بالقيام بالعمل هى مظاهر عادية لاتدل على شىء من الانحراف . ولكن هناك حالتان تواجهان الفرد فى محاولته الحصول على الإحساس بالقيام بعمله اليومى . الأولى هى الحاجة إلى تبادل الاعتماد ، والأخرى هى زيادة الاعتماد . فلو أن بطل القصة التى سقناها فى بداية هذا المقال قد حلل الموقف على أساس من تبادل الاعتماد ، أى لو أنه فهم الموقف على أنه يعتمد على موظفيه ، وهم فى الوقت نفسه يعتمدون عليه ، لكان له فى عملية التبادل هذه كل السعادة ، ولما انحرف سلوكه على النحو الذى وضحنا . ولكن المسألة فى نظره كانت جهاداً عنيفاً للتخلص من التبعية التى شعر بها ، وهو موظف ، وقد جاهد فعلا فى هذا الاتجاه نحو الانفرادية العنيفة ، التى هى امتداد لحالة الشعور بالقدرة على القيام بكل شىء التى تظهر عند الأطفال . ولكن حياتنا الاجتماعية وتعقدها فى الوقت الحاضر جعلت قيام مثل هذه الحالة الاستقلالية ضرباً من المحال .

ولذلك نجد بطل قصتنا بدلا من أن يشعر بالاستقلال الذى عمل له جاهداً ، قد شعر فى قرارة نفسه بزيادة الاعتماد على الغير ، وترتب على ذلك انحراف سلوكه .

أما حالة النضج الوجدانى فهى الحالة التى يقوم فيها تبادل التبعية ، فتجد الرجل الناضج مستعداً لأن يحب وأن يحب ، وأن يكون الناس موضع رعايته وعطفه ، كما يكون هو موضع رعايتهم وعطفهم ، بعكس حالة المرض النفسى وعدم النضج الوجدانى ، فإنها تتميز بأن الشخص يشعر بالحاجة لأن يأخذ فقط دون أن يعطى ، فهو يطالب الناس بأن يحققوا له رغباته ، وأن يحلوا له مشاكله ، أما هو فلا يعنيه من أمرهم شىء .

ومن أمثلة المظاهر التى تدل على قيام حالات طفلية ترجع إلى اللذة

المصاحبة لحالة الاعتماد الكلى على الغير ما يأتى :

١ — ميلنا إلى مشاهدة أفلام سينمائية ، وقراءة قصص تدور حول أشخاص كان للحظ القسط الأوفر فى حل مشكلاتهم . فهذه القصص محببة إلينا لأننا نستطيع أن نتقمص شخصياتها فنحس عن طريق الرمزية بأن مشاكلنا أيضاً قد حلت دون جهد .

٢ — سرورنا بأن ينتظرنا الغير ، فنحن نميل عادة إلى أن نصل عقب الموعد لا قبله ، حتى ينتظرنا الناس ولا ننتظرهم . ولعل الدافع الأكبر فى تفضيل الأكل فى المطاعم لا يرجع إلى جودة الطهى بقدر ما يرجع إلى أن الأكل هناك يجهز لنا وينتظرنا .

٣ — ميلنا لأن نغبط الأغنياء الكسالى الذين لا عمل لهم ولا يقومون بخدمة أنفسهم . ويؤيد هذا الميل كثرة ما كتب من قصص وعرض من أفلام سينمائية ومثل من روايات ، تدور حول شخصيات من هذا النوع الذى لا يقوم بأى عمل بل أنهم يعتمدون على الخدم حتى فى قضاء حاجاتهم الخاصة .

٤ — إحساسنا بالراحة النفسية والغبطة كلما أزاح الحظ بعض المشكلات من طريقنا مع أنه كان فى استطاعتنا أن نتغلب عليها فى سهولة ويسر .

الطفل والجماعة المدرسية

للدكتور محمد جمال صقر
المدرس بمعهد التربية للمعلمات

يواجه الطفل عندما تطأ قدماه أرض المدرسة مشكلة تكيفه مع البيئة الجديدة ، وبالتالى أزمة من أزمات تكوين شخصيته . ويقصد بتكيف الطفل مع البيئة المدرسية مقدرته على أن يصبح عنصراً حياً فى جماعة عاملة ، وأن يأخذ بأسباب تحقيق ذاتيته اجتماعياً ، ويتخذ مكانه بين زملائه ويحس بشعور التضامن الذى يربطه بهم ، ليتمكن من تنمية استعداداته إلى أقصى حد ممكن والعمل على ازدهار شخصيته إلى أبعد حد مستطاع .

ودخول الطفل المدرسة يعتبر حدثاً له خطورته ، لأنه يحدث فى وقت لم يتخلص فيه الطفل تماماً من وصاية الأسرة ومن الشعور بأنه مركز الوجود ، فينتقل إلى المدرسة حيث يكون لزاماً عليه أن يعيش ضمن جماعة تسعى لتحقيق أهداف مشتركة ، وأن يندمج فيها ويخضع لنظمها وقوانينها . كما يتحتم عليه أن يمارس ألواناً من النشاط من شأنها أن تعمل على استثارة الوظائف العقلية التى التى كانت متروكة حتى ذلك الحين لتلقائيتها . ذلك لأنه مهما اختلفت طرق التربية والتعلم فإن المدرسة لا تزال المكان الذى يذهب إليه الطفل لأجل أن « يتعلم شيئاً » فهذا الوضع الجديد وهذه الظروف التى لم يألفها الطفل سيكون لها رد فعل على سلوكه وخلقه حتما وعلى الفكرة التى تكونها عن نفسه ، وسوف تعمل على إضعاف ظاهرة اتخاذ الطفل ذاته مركزاً égocentrisme ، باحتكاكه مع غيره ، وتحمله على أن يحد من نفسه بالتقائه بغيره وباصطدامه معهم ، ويساعده فى ذلك أن الجماعة المدرسية تتكون من أطفال متقاربين فى السن تربطهم رابطة المساواة فى القيم والقوى بخلاف « جماعة الأخوة » إذ يعمل التدرج بينهم على إقامة فوارق لا تنمحى بين الكبير والصغير .

والزملاء فى الفصل يكونون البيئة الاجتماعية التى يمارس فيها الطفل علاقاته

الإنسانية مع غيره ، وتختلف هذه البيئة الجديدة عن تلك التى سبق للطفل أن تعرّف إليها فى البيت فى أنها خلو من المميزات الخاصة التى تسود جو الأسرة . ثم إن تنوّع أفرادها فى الميول والاستعدادات والطباع قد يضفى عليها شيئاً من الاستقرار يقرّبها إلى حدّ ما من المجتمع العادى . وهى فوق هذا وذاك مقر لتيارات عاطفية متنوعة يتعلم فيها الطفل ممارسة المرونة النفسية التى تتضمن فكرة واضحة ومحددة عن الذات وكذلك سهولة الاندماج فى الحركات الجماعية مما يجعلنا نجزم بأن خلق التلميذ أولا وقبل كل شىء خلق اجتماعى social caractère — يظهر فى المجهود الذى يبذله ليتكيف مع الحياة الخارجية . والمدرسة عامل أساسى يتم عن طريقها انتقال الطفل من مرحلة اتخاذ الذات مركزاً — التى هى من معالم الطفولة الثانية — إلى اتخاذ الجماعة مركزاً Sociocentrisme التى هى من معالم مرحلة الطفولة الأخيرة . والفصل جماعة مفروضة على التلميذ لوجود كبير يديرها وهو المدرس ولكنه (أى الفصل) فى الوقت نفسه جماعة تلقائية لأنها تستجيب لحاجة داخلية ملحة من حاجيات الطفل . والفصل إذ يتكون من مجموعة غير متجانسة فى الأصل لتنوع الميول واختلاف الطباع التى تتجاور فيه إلا أنه يمثل وحدة unité تنصهر فيها هذه الميول المتباينة وتساعد على وحدة هذه الجماعة عوامل ثلاث :

أولا : المدرس : الذى يحقق تماسك Cohésion هذه الجماعة بصفته رئيساً لها وهذه هى الناحية الذاتية Subjectif لعمله ثم بصفته معلماً يمثل المعرفة والقوة والسلطة التى خوّلها له المجتمع عامة والوالدان خاصة ، وهذا هو الجانب الموضوعى من عمله .

ثانياً : السن : فالفصل يجمع بين أطفال تتقارب سنهم إلى حد كبير وقد لا يبلغ الفرق بينهم أكثر من سنتين إلا فى القليل النادر وهذا من شأنه أن يعمل على إضعاف التفاوت فى النمو ، وعلى زوال حق التصدر أو التقدم على الآخرين .

ثالثاً : النشاط الموحّد : أو وحدة المجهود العقلى الذى يتجه نحو اكتساب نفس المعلومات ويهدف إلى استيعابها فى فترة من الزمن تكاد تكون واحدة لجميع الأطفال . والنشاط العقلى عند الطفل فيما بين سن السادسة والثانية عشرة نشاط بنائى لأنه مرتبط بتكوين شخصيته وهو بذلك ضرورة ذاتية لتكوينه

فعلى الطفل إذن أن يتكيف مع المدرس ومع زملائه من الأطفال ومع العمل المدرسى لأنه لم يعد فرداً بالمعنى الدقيق الذى نفهمه ولكنه نمط type إذا صح هذا التعبير ، فعقليته عقلية جماعية بمعنى أن تنظيمها يتوقف على العوامل الخارجية التى تتحكم فى حياة الفصل وأنها تُعبر عن مجموعة من ألوان السلوك لها طابعها الخاص « "Sui generis" » تشترك فيها مع غيرها من الجماعات ولكنها تختلف من جماعة إلى أخرى .

ويسود الجماعة المدرسية شعور بالتضامن بين أفرادها والفخار بالانتماء إليها ولكل جماعة تقاليدها وقوانينها التنظيمية وأدبها الأخلاقى وفكاهاتها كما أن لها قادتها وقد نشاهدأن الجماعة قد تدافع عن استقلالها وتميل إلى الأخذ بالثأر من غيرها من الجماعات وتنطلق فيها غريزة المقاتلة بالنسبة للأجنبى عنها . والأصل أن توجه عداءها وكراهيتها نحو المدرس لأنه الكبير والسيد ولكنها غالباً ما تعتز وتفاخر غيرها به خاصة إذا عمل على تنظيم حياتها تنظيماً يساعد على إشباع حاجات أفرادها وخاصة الاجتماعية منها .

أما تكيف الطفل مع الجماعة المدرسية فقد يتخذ مظهرين : فالطفل إما أن يتلاءم مع جماعة الفصل ويندمج فيها ويصبح عضواً فعالا actif فى كل ما تأتيه من نشاط وما تقوم به من أعمال وإما أن يلجأ إلى الانفراد والعزلة ، ويصبح سلبياً passif لا يعنيه من أمرها شئ . والتكيف بمعناه الصحيح يتوقف على توفر عاملين أساسيين أولها قابلية الطفل للتكيف adaptabilité وثانيهما استعداد الجماعة لأن تقبله عضواً فيها وتطويه فى كنفها acceptabilité أما قابلية الطفل للتكيف مع الجماعة والاستعداد الذى يبديه للاندماج فيها فأمر وثيق الصلة بما سبق له أن مارسه فى البيئة المنزلية من خبرات وما تركته هذه البيئة فى حياته الوجدانية من أثر . فى سن السادسة يتطلع الطفل إلى الجماعة المدرسية يبحث فيها عن الطمأنينة Sécurité بعد أن تحرر قليلا من وصاية الأسرة فيجد المدرسة الملاذ والملجأ اللازمين له وفى هذه الفترة من حياة الطفل تتطلع كل أسرة إلى وجود طفلها بين جدران المدرسة وهذه الضرورة التى يشعر بها غالبية الآباء ظاهرة فريدة فى تاريخ الصلة بين الآباء والأبناء فتكاد تكون الحالة الوحيدة التى ترضى بل وتشجع فيها الأسرة السليمة انفصال الطفل عنها وإرساله إلى المدرسة . فدخول الطفل المدرسة يرضى حاجته

إلى التحرر من سيطرة الأسرة دون الشعور بالإثم لأن الأسرة تعطى صفة الشرعية لهذا الانفصال . فالفصل والجماعة المدرسية لهما إذن قيمة كبرى فى نمو الطفل وتطوره، ولذلك كان تكيف الطفل مع الجماعة المدرسية لا يمثل فقط مرحلة عادية من مراحل نموه وإنما هو ضرورة لا مفر منها ومعنى ذلك أن عدم التكيف مع هذه الجماعة inadaptabilité ينبغى أن ينظر إليه على أنه من أعراض الاضطراب النفسانى أو الخلقى . فإذا كان الطفل قد تخطى الصراعات الوجدانية التى اعترضته أيام الطفولة الأولى بطريقة عادية ومرضية إلى حد ما فإن تكيفه مع الجماعة المدرسية سوف يتم دون كبير مشقة وفى غير صعوبة وحتى لو تبقت بعض الصراعات فإن اندماجه فى الجماعة المدرسية سوف يعمل ويساعد كثيراً على حلها وإزالة ما بقى لها من آثار .

أما استعداد الجماعة لاستقبال الطفل وإدماجه فهى مشكلة أكثر تعقيداً من الأولى فالطفل لا يقبل فى الجماعة دائماً بدون قيد أو شرط . وقد درس علماء الاجتماع أسباب عدم تقبل الجماعة للطفل ووصلوا إلى نتائج تكاد تكون متضاربة ومبعثاً للحيرة . ولكن الإجماع يكاد يكون تاماً حول إرجاع عدم تقبل الجماعة للطفل فى غالبية الأحوال إلى درجة نضجه maturation وليس إلى درجة مستوى ذكائه بالمعنى المدرسى المفهوم . فالجماعة المدرسية ترفض من يبقى طفلا ويثبت فى حالة الطفولة فجماعة أطفال فى سن السابعة مثلا لا تقبل طفلا لم يتعد سلوكه سن الرابعة . والمعروف أن عوامل حكم الجماعة على مستوى نضج من يصل إليها متعددة ولكنها مع ذلك صالحة ومعمول بها دائماً. فهذا طفل تقبله الجماعة فى الحال لأنه قام بعمل جسمانى أثار الدهشة والإعجاب، كأن يبرز مقدرته على العدو أو القفز أثناء الفسحة مثلا وهذا الفعل فى نظر الجماعة دليل على النضج . وذاك طفل آخر فرض نفسه لأنه أتى بنوع جديد من الألعاب يستطيع تنظيمه وإملاء قواعده، وكلنا يعرف أن تنظيم الألعاب ذات القواعد دليل على النضج كذلك — وهذا طفل آخر يلزم الجماعة بقبوله فيها لمواقفه اللينة وحيويته والنشاط الذى يبديه فى كل مناسبة وهذه أيضاً علامات ظاهرة من علامات النضج . فتقبل الجماعة إذن للطفل يتوقف على درجة نضجه وهذا يعنى أننا لا نستطيع دائماً التفرقة بسهولة بين

قابلية الطفل للتكيف واستعداد الجماعة لقبوله عضواً فيها . فالطفل القابل للتكيف مع الجماعة ، هو فى الواقع طفل قد تخلص من الصراعات العائلية وتخلص فى الوقت ذاته من صغائر الطفولة فأصبح بذلك مقبولا لدى الجماعة . فالقابلية للتكيف واستعداد الجماعة لقبول الطفل يمثلان حداً للنمو والتطور العاديين للطفل كما أن عدم التكيف ورفض الجماعة للطفل يجب اعتبارهما حالات مرضية .

عدم التكيف مع الجماعة المدرسية :

لا يعنى عدم التكيف مع الجماعة المدرسية دائماً عدم التكيف مع العمل المدرسى travail Scalaire وإن كان الاثنان يسيران معاً عادة ، ويعبر الطفل عن عدم تكيفه باتخاذه موقف العزلة والانفراد ، فيرفض الاشتراك مع الجماعة والمساهمة فى ألعابها وفى نشاطها وقد تنعدم الصلة بينه وبين أى فرد من أفرادها . والجماعة من ناحيتها تتجاهل الآتى الجديد، ولا تدعوه إلى الاشتراك فى ألعابها، وغالباً ما يكون موضع سخريتها وتندرها وتسليتها . وقد لا تستمر هذه الحالة طويلا فسرعان ما تزول وينخرط الطفل فى سلك الجماعة، وفى هذه الحالة تكون بصدد حالة من حالات صعوبة التكيف، أما إذا استمرت الحال واتخذ كل من الطفل والجماعة موقفاً نهائياً فنحن بلا شك بصدد حالة حقيقية من حالات انعدام أو فقدان التكيف التى تؤثر غالباً على العمل المدرسى ، وتعمل على اضطراب نمو الطفل إلى حد كبير ، وتنبئ بخطر جسيم يهدد مستقبله .

وقد يكون سلوك الأسرة سبباً يحول بين الطفل وبين تكيفه مع الفصل، ونقصد بذلك موقف بعض الأمهات اللائى لا يستطعن تحمل بعد الطفل عنهن . فهن يرغبن فى قرارة أنفسهن رؤية الطفل فى المدرسة ولكن يبحثن بطريقة لاشعورية عن التعلات لإبعاده عن المدرسة كالادعاء بأنه مصاب بالزكام أو النزلات الشعبية أو المرض إلخ . . . مما يبرر فى نظرهم إبقاءه فى البيت . ولكن أسباب عدم التكيف مردها فى الأصل إلى الطفل نفسه، فهناك الأطفال الذين يوصفون بأنهم récessifs . وهم قليلو الحيوية والذين لا يستخدمون نشاطهم إلا فى إشباع حاجاتهم الأولية وخاصة تلك التى

تتصل بالملذات الجسمانية وملء البطن. وينبغى أن نفرق بينهم وبين المتأخرين arriérés . وهؤلاء يعمل تخلفهم العقلى على مضاعفة عدم تكيفهم والحيلولة بينهم وبين كل اتصال اجتماعى مثمر ، على أنهم إذا كانوا من ذوى المستوى العقلى العادى فإن خمولهم وفقدان الميل لديهم وتباطؤهم فى أداء عملهم — كل ذلك ربما كان كافياً لحرمانهم من الاتصال الاجتماعى والاندماج فى الجماعة المدرسية .

وهناك أطفال ممن لم تتوفر لديهم الحساسية الاجتماعية وهم فئة المنعزلين وذوى الأحلام المشتتة وهؤلاء لا يستطيعون ممارسة أى اتصال اجتماعى حتى إن بعض علماء النفس يصفونهم بمرضى النفوس . وفئة المشاغبين الذين يثيرون الضوضاء ومنهم الثائرون والمعتدون agressifs وهم كالفئة الأولى لا يظهرون ميلا للحياة الاجتماعية ولكن يبدو أن اضطراب سلوكهم ضرب من التعويض عن عدم تكيفهم مع الجماعة . وكثيراً ما يبحث هؤلاء الأطفال عن بيئة جديدة أو وسط يناسبهم لذلك فهم يمثلون نمطاً من سلوك ما قبل الشذوذ pré-délinquants يتكون حوله عناصر العصابة "gang"

وقد يكون اتصال الطفل بالجماعة المدرسية من أسباب عدم تكيفه معها . فالطفل فى سن التاسعة تظهر ميوله نحو الفردية ونحو الحياة الاجتماعية معاً فهو لا ينسجم مع الجماعة إذا لم تتطور تطوراً مشابهاً لتطوره . فإذا كانت الجماعة المدرسية التى لا مرونة فيها دعامة لازمة للطفل فى سن السادسة فإنه لا يتحملها فى سن التاسعة وهو فى طريقه نحو الفردية . فالطفل بين السادسة والتاسعة تتغير نظرته إلى المدرس وإلى الجماعة المدرسية فيتطلب منهما توافقاً بينهما وبين ميوله وإلا ظهرت عليه علامات عدم التكيف معهما .

وقد يظهر عدم التكيف بطريقة عكسية فتتطور البيئة المدرسية تطوراً عادياً بينما يبقى الطفل ثابتاً فى موقف الطفولة الأولى attitude infantile وفى هذه الظروف تظهر الوشاية وهى إحدى أعراض عدم التكيف مع الجماعة المدرسية فيشى الطفل بزملائه لأنه لم يصل إلى مرحلة تطورهم العادية .

والخلاصة أن عدم التكيف مع الجماعة المدرسية يصحبه فى معظم الأحيان انعدام التكيف مع العمل المدرسى . وهذا التأخر العام يسير دائماً مع اضطرابات السلوك فى الأسرة وفى المجتمع . فأحياناً يجر عدم الانسجام الاجتماعى عدم

التكيف المدرسى وهذه هى حالة مرضى النفوس وأحياناً يحدث العكس عند المتأخرين ، لأن التأخر العقلى وهو من عوامل التأخر الدراسى يؤدى دائماً إلى عدم التكيف الاجتماعى . ونستطيع أن نقول إن الجماعة المدرسية تمثل ظاهرة اجتماعية أساسية ولازمة لنمو الطفل وأن تكيفه معها ظاهرة عادية ولازمة أيضاً. أما عدم تكيفه معها فينبغي أن ينظر إليه على أنه ظاهرة مرضية .

كما نستطيع أن نؤكد كذلك أن التكيف أو عدمه مع الجماعة المدرسية ظاهرة - سوف يكون لها أثر كبير فى حياة الطفل حين يصبح رجلا .

المؤتمر الدولى السادس عشر للتعليم العام

يقرر ميثاق « حقوق المعلم »

بقلم بدور روسلو
المدير المساعد لمكتب التربية الدولى *

ملاحظات عامة :

منذ عام ١٩٣٤ والمؤتمر الدولى للتعليم العام يعقد سنوياً فى مدينة جنيف . ولم يتوقف عن الانعقاد إلا فى فترة الحرب التى امتدت من ١٩٤٠ إلى ١٩٤٥ . وكان مكتب التربية الدولى يقوم على تنظيم هذا المؤتمر حتى سنة ١٩٤٦ ، ثم اشتركت هيئة اليونسكو مع المكتب فى دعوة المؤتمر ابتداء من سنة ١٩٤٧ ، وذلك طوعاً للاتفاق الموقع بينهما فى ٢٨ فبراير ١٩٤٧ .

وتنظيم هذا المؤتمر مثل محسوس لتنسيق أعمال التعليم على نطاق دولى ، فمن صفاته المميزة التى تستحق أن نبرزها ما يلى :

(ا) أن جميع الدول تدعى إلى الاشتراك فيه على أساس المساواة فى الحقوق سواء أكانت هذه الدول أعضاء فى اليونسكو أو مكتب التربية الدولى أم لم تكن . وذلك وفقاً لمبدأ أن الاعتبارات السياسية — مهما تكن — لا يجوز أن تحول دون التعاون الدولى فى شئون التعليم .

(ب) أن المؤتمر لا يتخذ قرارات ملزمة ، بل يوافق على توصيات يتقدم بها إلى وزارات المعارف . وذلك لأنه يرى أن الوقت لم يحن بعد لأن تلتزم الحكومات قبول الآراء التى يتفق عليها فى معظم المشكلات التعليمية .

(ج) أن هذه التوصيات ظلت إلى الآن تتخذ بالإجماع ، حتى فى المسائل التى لا تزال محل خلاف ، كالتعليم المشترك ووضع المعلمين . وذلك على أن روح الجماعة تتغلغل فى الوفود التى تمثل مختلف الحكومات .

* بإذن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) .

وهكذا استطاعت المؤتمرات الدولية للتعليم العام أن تبنى — سنة بعد سنة — مجموعة من المبادئ التعليمية تشمل سبعاً وثلاثين توصية فى مسائل عامة [١] . ونذكر — على سبيل المثال — أحدث هذه المسائل عهداً ، وهى : تيسير التعليم الثانوى لجميع الراغبين فيه على السواء ، والتعليم الإلزامى ومدته ، وتعليم المرأة ، والغذاء المدرسى ، والملابس المدرسية ، ومجانية أدوات التعليم ، والتبادل الدولى للمعلمين ، والعناية بالعلاج النفسى فى المدارس . وبعض تلك التوصيات تتناول موضوعات تربوية متخصصة ، كتعليم القراءة والكتابة والأشغال اليدوية ومبادئ الرياضة ومبادئ العلوم الطبيعية إلخ .

وقد يكون من الغلو الزعم بأن هذه التوصيات السبع عشرة ، بفقراتها التى تبلغ السمائة تقريباً ، تؤلف مدونة دولية للتعليم بالمعنى القانونى لكلمة « مدونة » . ولكن هذه الوثيقة التى اشترك فى وضعها مندوبون رسميون من معظم دول القارات الخمس ، لا يمكن أن تعد مجرد أمانى صادرة عن مؤتمر خاص ، وغير منطوية على مسئولية من الحكومات الممثلة فى ذلك المؤتمر . فهذه التوصيات السبع عشرة هى للسلطات التعليمية مبعث إلهام وتشجيع على تحقيق ضروب الإصلاح ، وللمعلمين عماد يدعمون به مطالبهم ورغباتهم . ذلك بأن فى هذه التوصيات من الطموح ما يبيح لنا أن نعدها مثالية ، وفيها من الواقعية ما يبعدها عن أن توصف بأنها خيالية .

بيد أننا نستطيع أن ننسب إلى نشاط المؤتمرات الدولية للتعليم العام محاولة أخرى جديدة ، كان ابتداؤها فى سنة ١٩٣٤ ثورة على الفكرة المحدودة الضيقة التى كانت سائدة آنذاك عن التعاون بين الحكومات فى شئون التربية . فإن وزارات المعارف تدعى فى كل عام إلى تقديم تقرير موجز عن الحركة التعليمية فى بلادها أثناء العام الدراسى المنقضى . وكانت مناقشة هذه التقارير ، والأسئلة الكثيرة التى كان يجيب عنها كل وفد ، توسعة مثمرة لفكرة تبادل التأثير التربوى ، وليس هذا فحسب ، بل إنها كانت أيضاً « درساً رائعاً فى علم التربية المقارن » ، كما قالت رئيسة المؤتمر الخامس عشر

---

(١) راجع :

وهو من مطبوعات اليونسكو بالاشتراك مع المكتب الدولى للتعليم .

الآنسة مرجريت كلاب .

ومن المحقق أن الوفود يأتون إلى جنيف وهم مستعدون لتركيز اهتمامهم فى الموضوعين المحددين فى جدول أعمال المؤتمر . ولكنهم لا يمكن أن يطالبوا بنسيان المشكلات الإدارية أو التعليمية التى كانت تشغلهم طوال العام ، أو بإضاعة الفرصة التى يتيحها لهم المؤتمر كى يعرفوا آراء زملائهم فى الأقطار الأخرى وتجاربهم فى شأن هذه المشكلات . ومن أجل إشباع هذه الحاجة تنظم «جولة حول العالم التربوى فى عشرة أيام» يدعى إليها المشتركون فى المؤتمر الدولى للتعليم العام كل سنة .

ولتعميم الفائدة من هذه النظرة الشاملة لشئون التربية فى العالم بحيث يمتد أثرها إلى جميع المشتغلين بالتربية ، تطبع تقارير المؤتمر وتوزع على نطاق واسع (١) ، وإلى هذه الوثائق يجب أن يرجع كل من أراد معرفة الاتجاهات التربوية التى ظهرت فى العشرين سنة الأخيرة ، والتى تمثل خطاً بيانياً صاعداً وإن تخللتها فترات من الركود ، بل ومن التقهقر فى بعض الأحيان .

تكوين المؤتمر السادس عشر وبرنامج أعماله :

بعد هذه الملاحظات العامة ، التى نراها ضرورية لوضع دورة ١٩٥٣ فى إطارها الخاص نعود إلى الحديث عن أعمال المؤتمر الدولى السادس عشر للتعليم العام ، الذى عقد جلساته من ٦ إلى ١٥ يولية فى مدينة جنيف فى مقر مكتب التربية الدولى .

ولقد مثلت فى هذا المؤتمر اثنتان وخمسون حكومة ، وكان يرأس كثيراً من الوفود أكبر الشخصيات المسئولة فى وزارات معارف تلك الحكومات . وشهد المؤتمر لأول مرة ممثلون مستمعون من الاتحادات الدولية للمعلمين ، بجانب ممثلى الهيئات الحكومية .

وقد تكلم فى جلسة الافتتاح المدير العام لهيئة اليونسكو ، السيد لوثر إيفانز ، ومدير مكتب التربية الدولى الأستاذ جان بياجيه . وأسندت الرياسة

---

(١) راجع : Annuaire Internationale de l'Education et de l'Enseignement. (التقويم السنوى الدولى للتربية والتعليم) — نشرة سنوية يصدرها اليونسكو بالاشتراك مع مكتب التربية الدولى .

إلى السيد جيوفانى كالو أستاذ التربية بجامعة فلورنسة ووزير المعارف السابق بالحكومة الإيطالية ، وعين أربعة نواب للرئيس : السيد محمد فؤاد جلال (وزير الشئون الاجتماعية السابق بالحكومة المصرية) ، والسيد م . ا . فلتو (المندوب الكندى ووكيل وزارة المعارف السابق بولاية كويبك) ، والسيدة بلانكا روزا أركوباجا (المديرة العامة للتربية الريفية فى كوبا) والدكتور س . س . بهاتناجار (السكرتير العام لوزارة معارف الهند) .

وتضمن جدول أعمال المؤتمر النقاط الثلاث الآتية : (١) الإعداد المهنى لمعلمى المرحلة الابتدائية ، (٢) وضع معلمى المرحلة الابتدائية ، (٣) تقارير موجزة عن الحركة التعليمية فى سنة ١٩٥٢ — ١٩٥٣ .

وانتخب مقررون للتقديم للمناقشات العامة ، ورئاسة لجان التحرير التى تعد مشروعات التوصيات عن النقطتين الأولى والثانية فى الجدول لتقديمها إلى وزارات المعارف ، وهم : السيد روبير دوتران (المندوب السويسرى وأحد مديرى معهد العلوم التربوية بجامعة جنيف) والسيد ب . م . ولسون (رئيس وفد المملكة المتحدة والمفتش العام بوزارة المعارف البريطانية) .

ورغبة فى تسهيل المناقشة وحسن توجيهها حول نقطتى الإعداد المهنى لمعلمى المرحلة الابتدائية ووضع هؤلاء المعلمين ، يسر لوفود المؤتمر الرجوع إلى دراسات أربع فى علم التربية المقارن[١] ، وهى نتائج البحثين اللذين قام بهما مكتب التربية الدولى عن الإعداد المهنى لمعلمى المرحلة الابتدائية (وقد استمدت البيانات الخاصة بهذا البحث من خمسة وستين قطراً) ، وعن مرتبات معلمى المرحلة الابتدائية ، (وقد استمدت البيانات الخاصة بهذا البحث من ستة وخمسين قطراً) ، والدراستين اللتين قام بهما عدد كبير من الإخصائيين حول الإعداد المهنى لمعلمى المرحلة الابتدائية فى عدد من الأقطار ذات الخصائص المميزة فى هذه الناحية .

---

(١) راجع : (جزآن) La Retribution du Personnel Enseignant Primai;
La Formation du Personnel Enseignant Primaire;
(وكلا الكتابين من مطبوعات هيئة اليونسكو بالاشتراك مع مكتب التربية الدولى) .
La Formation du Maîtres Ruraux;
La Formation du Personnel Enseignant: Angleterre, France, Etats-Unis.
(وهذان الكتابان من مطبوعات هيئة اليونسكو)

ولقد أظهرت التجربة أنه لا بد من معرفة الحالة الواقعية فى المدارس ، أى معرفة « ما هو كائن » أولا ، لكى يستطيع المؤتمر أن يركز مناقشاته ، ولكى يستطيع أيضاً – وقبل كل شيء – أن يصوغ التوصيات التى يدعى إلى صوغها والتى تعبر عما « ينبغى أن يكون » فى قالب الاعتدال الذى عرف عن المؤتمر ، وحمد له .

التوصية السادسة والثلاثون عن إعداد معلمى المرحلة الابتدائية :

تشمل التوصية السادسة والثلاثون الموجهة إلى وزارات المعارف بشأن إعداد معلمى المرحلة الابتدائية ثمانياً وستين فقرة مقسمة على الأبواب الآتية : تنظيم معاهد المعلمين الابتدائية وإدارتها ، إلحاق الطلاب بهذه المعاهد وشروط القبول ، مناهج الدراسة ، تدريب معلمى المرحلة الابتدائية على إتقان عملهم ، الإسراع فى إعداد معلمى المرحلة الابتدائية ، مساعدة المنظمات الدولية .

وليس هنا مجال استيعاب نقاط هذه التوصية [١] . فعلينا أن نقتصر على إبراز بعض الفقرات على سبيل التمثيل ، لنوضح الموقف الذى اتخذه المؤتمر من هذه المسألة .

لقد رأى المؤتمر من الضرورى أن تكلف هيئة متخصصة فى كل قطر ، تقدير عدد معلمى المدارس الابتدائية الذين يتطلبهم توسيع التعليم المدرسى ، وتعيين مستوى تدريبهم ، على ألا تغفل حين إجراء هذا التقدير الآثار التى قد تنشأ من تنقلات السكان وإطالة مدة التعليم الإلزامى وتخفيض عدد التلاميذ فى الفصول وخلو المراكز التعليمية إلخ » وعلى أن يكون من واجب هذه الهيئة المتخصصة « أن تترك لمعاهد المعلمين الابتدائية الاستقلال

---

(١) نص التوصيتين السادسة والثلاثين والسابعة والثلاثين يرسل مجاناً إلى كل من يطلبه من مركز اليونسكو بباريس (Unesco, 19 Ave. Kléber, Paris 16e). أو مكتب التربية الدولى بجنيف (Bureau International d'Education Genêve) أو المركز الدولى للتربية الأساسية بسرس الليان . وللاطلاع على مجموعة أعمال المؤتمر راجع :

Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Procès-verbaux et Recommendations.

وهو من مطبوعات هيئة اليونسكو ومكتب الدولى . التربية

والمرونة اللازمين لحسن سير أى معهد منها ، وخاصة فيما يتصل بطرق التدريب وبرامج الدروس » (الفقرات ٢ — ٦) .

أما عن مستوى المعاهد التى تكلف إعداد معلمى المرحلة الابتدائية (المستوى الثانوى أو المتوسط أو العالى) فقد رأى المؤتمران « من صالح كل بلد أو دولة أن تختار لنفسها — من بين النظم المتبعة فى هذه المعاهد — النظام أو النظم التى تضمن لمعلميها أوفى تدريب ممكن ، وتتلاءم أحسن تلاؤم مع التركيب الجغرافى للبلاد ، ومواردها المالية وإمكانياتها من حيث عدد الطلاب الذين يمكن أن يتقدموا لهذه المعاهد ودفع التعويضات لهم ، على أنه يجب ألا يغيب عن الذهن أن تدريب معلمى المدارس الابتدائية فى معهد من مستوى التعليم العالى هو المثل الأعلى الذى يجب أن تسعى إليه كافة البلاد بخطى ثابتة » (الفقرة ١٠)

ولتجنب أزمة إعراض الطلاب عن معاهد المعلمين ، تلك الأزمة التى يحيق ضررها بمعظم البلاد ، أوصى المؤتمر ببذل كل جهد ممكن « لاجتذاب الأشخاص الذين تتوفر لهم الاستعدادات اللازمة ، ممن قد تغريهم الظروف بممارسة عمل آخر ، إلى مهنة التعليم » . على أن لا يغيب عن البال « أن تحسين الوضع المادى والمعنوى للمعلمين هو العامل الفعال فى نجاح الحملات التى تشن لاجتذاب الطلاب إلى معاهد المعلمين » ، وعلى أن « يفسح للطلاب من الجنسين مجال الانخراط فى مهنة التعليم الابتدائى » .

ويتضمن القسم الخاص بخطط الدراسة ومناهجها ، فى التوصية السادسة والثلاثين ، سبعاً وعشرين فقرة ، أهمها ما يتناول المكان الذى يجب تخصيصه فى هذه المناهج للثقافة العامة ، والدراسات النفسية ، وفروع التربية المختلفة والتربية العملية ، والدراسات الاختيارية ، والصحة الجسمية ، دون نسيان للعلاقات الإنسانية فى مستواها المحلى والقومى والعالمى .

ولكى يظل المدرس الابتدائى العامل — طوال ممارسته للمهنة — متصلا بالنظريات الحديثة والأساليب الفنية الحديثة ، أو لكى يتم تدريبه إذا كان هذا التدريب شديد الاختصار ، رأى المؤتمر أنه « يجب أن تمنح كافة التسهيلات الممكنة (من أجازات ووسائل إقامة إلخ) لمدرسى المرحلة الابتدائية حتى يستطيعوا الاستفادة من الجهود التى تبذل لزيادة كفاءتهم المهنية ،

وخاصة لمعلمى الأرياف الذين لا يملكون المؤهلات الكافية » (الفقرة ٦٠) .

وأخيراً حدد المؤتمر رأيه فى التدريب العاجل للمعلمين فقرر المبدأ الآتى : « يجب على السلطات المختصة أن تقدر عدد معلمى المدارس الابتدائية الذين ستدعو الحاجة إلى استخدامهم فى السنوات المقبلة ، وأن تتخذ — فى الوقت المناسب — التدابير اللازمة لتدريب هذا العدد فى معاهد المعلمين العادية » . أما إذا اقتضت بعض الظروف الطارئة الخروج عن هذه القواعد العادية ، « فينبغى للسلطات المختصة أن تعتبر الدورات التدريبية المستعجلة كتدبير مؤقت ، وأن تسعى جهدها للرجوع إلى الحالة الطبيعية فى أقرب وقت ممكن . » وأنه يجب — فى هذه الحالة — أن يشترط فى طالب القبول حصوله على مستوى معين من الثقافة العامة ، وتدريب الطلاب المقبولين تدريباً مهنياً كافياً قبل تعيينهم فى وظائف التعليم . » (الفقرتان ٦٥ و ٦٦) .

التوصية السابعة والثلاثون :

عن وضع معلمى المرحلة الابتدائية :

وهنا أيضاً يجب أن نقتصر على نبذ جد مختصرة من الأبواب السبعة لهذه التوصية ، على الرغم من أن كل فقرة من فقراتها الخمس والخمسين تستثير اهتمام القارئ[1] . وهذه الأبواب السبعة هى : الوضع الإدارى ، التعيين ، تنظيم العمل ، المرتبات ، التعويضات والامتيازات ، التأمين الاجتماعى ، المعلمون الذين ينتمون إلى بلاد أو مقاطعات أخرى .

وقد أعلن المؤتمر فى مقدمة هذه التوصية « أن وضع الهيئة التعليمية بوجه الإجمال ، يتوقف إلى حد كبير على وحدتها الداخلية وحسن الصلات القائمة بينها وبين سلطات المعارف وعلى مدى استشارة أعضائها فى المسائل المتعلقة بظروف العمل ومستوى التعليم ومادته ، كما يتوقف على الحرية التى يتمتعون بها فيما يختص بعقائدهم الشخصية ، مع العلم أن حريتهم هذه لا تخولهم حق تلقين تلك العقائد لتلاميذهم خلافاً لرأى الآباء » .

(١) راجع الهامش السابق عن طريقة الحصول على نص التوصيتين السادسة والثلاثين والسابعة والثلاثين .

والفقرات المخصصة للوضع الإدارى لمعلمى المرحلة الابتدائية (وهى الفقرات من ١ — ١٢) مبنية على أصل هو أن الحقوق والضمانات التى يكفلها هذا الوضع « لا يجوز بأية حال أن تكون أدنى من الحقوق والضمانات التى تتمتع بها طوائف الموظفين الأخرى الذين هم فى نفس المستوى . ولشعور المؤتمر بقيمة الأمن والعمل ، لم يتردد فى أن يوصى « بتثبيت موظفى التعليم الابتدائى فى وظائفهم لمدى الحياة إذا توفرت فيهم جميع الشروط المطلوبة » ، وإذا تعذر تطبيق هذا المبدأ فيجب « أن تنص عقودهم على خدمة طويلة قابلة للتجديد » . واعترف بحق معلمى المرحلة الابتدائية فى « الاشتراك فى أية نقابة أو جمعية مهنية يختارونها ، ويصبح من حق تلك النقابة أو الجمعية عندئذ تمثيلهم فى جميع المناسبات » .

وكذلك أوصى المؤتمر بأن « تكون إجراءات التعيين مبسطة بقدر الإمكان ومجردة من كل انفعال أو تأثر شخصى » (الفقرة ١٢) . وإذا لم تستخدم طريقة التعيين الآلى (أى تعيين المعلمين الحائزين على الشهادات المطلوبة بصورة مباشرة) فيجب أن يراعى فى اختيار المرشحين « سجلهم الأخلاقى والدراسى فى أثناء مدة التدريب ومؤهلاتهم العلمية ونشاطهم خارج أوقات التدريس ونتائج الاختبارات والمقابلات الفردية التى دعوا إليها » . (الفقرة ١٤) .

وفى القسم الخاص بتنظيم العمل ، نصت التوصية على أن « إمكانيات الطالب النفسية والجسدية والواجبات الإضافية التى يجب على المعلم القيام بها خارج أوقات الدرس ، تفرض ألا يزيد عدد ساعات التدريس الأسبوعية على الثلاثين » . ومن ناحية أخرى ، نصت على ألا يسمح للمعلم « بالقيام بعمل مأجور خارج أوقات وظيفته ، إلا إذا كان ذلك لا يضر بسير العمل المنوط به ، وبالمقام الأدبى الذى يجب أن يتمتع به أمام مواطنيه بوجه عام ، وأمام تلاميذه وذويهم بوجه خاص . » (الفقرتان ٢٠ و ٢٣) .

وخصصت عشرون فقرة (من ٢٤ إلى ٤٣) لمشكلة المرتبات والتعويضات والامتيازات التى يجب أن يتمتع بها المعلمون . فبعد أن قرر المؤتمر أن معلمى المدارس الابتدائية « يجب أن يتقاضوا رواتب تتناسب مع أهمية مهمتهم » . وأن هذه الرواتب « يجب أن تكون مساوية على الأقل لرواتب سائر أصناف

الموظفين أو المستخدمين الذين يساوونهم فى درجة التحصيل والمكانة الاجتماعية » ، قدر المؤتمر « أن الحد الأدنى للراتب المخصص لمعلمى المدارس الابتدائية يجب أن يكون كافياً ، منذ انتسابهم إلى المهنة ، لتأمين معيشتهم على وجه يمكنهم من حسن أداء أعمالهم ، ويساعدهم بصورة خاصة على تأسيس عائلة . » و « أن ترقية المعلم الابتدائى من راتب إلى آخر ضمن حلقة الراتب المخصصة له يجب أن يتم على وجه يضمن له الوصول إلى الراتب المتوسط من الحلقة بشىء من السرعة والحصول على معاش واف أو تعويض معقول فى نهاية خدمته ، على اعتبار أن مقدار المعاش أو التعويض يتوقف على أساس الراتب » .

وقد كان مبدأ المساواة فى المرتبات التى تمنح للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية من المبادئ التى ارتقب المعلمون رأى المؤتمر فيها ، فإن هذا المبدأ ما يزال محل خلاف شديد فى بعض البلاد . ومع ذلك فقد قرر المؤتمر ، بإجماع لم يشذ عنه صوت واحد ، « أن يدعو السلطات فى البلاد التى لم يطبق فيها هذا المبدأ بعد ، إلى اتخاذ التدابير اللازمة لإزالة ما قد يكون بين هذه المرتبات من فوارق لا مبرر لها » .

أما التأمين الاجتماعى (الفقرات من ٤٤ إلى ٥٢) فقد رأى المؤتمر توسيعه بحيث يشمل حالات : « التقاعد ، وفقد العائل ، والعجز ، والمرض ، والأمومة » ، وألا يزيد الاشتراك المطلوب من المعلمين المؤمنين على قيمة ما تقدمه السلطات العامة للمشروع .

* * *

وقد قامت هيئة اليونسكو ومكتب التربية الدولى بإرسال نص هاتين التوصيتين ، اللتين سميتا بحق « ميثاقاً دولياً لحقوق المعلم » ، إلى جميع الحكومات سواء منها ما كانت مشتركة فى المؤتمر وما لم تشترك فيه . وتضمن الخطاب الذى أرسل مع نص الوصيتين ، رجاء هذه الحكومات أن تترجمهما إلى لغاتها القومية تمهيداً لنشرهما فى بلادها ، وأن تبلغ هيئتى اليونسكو ومكتب التربية الدولى بالخطوات التى يمكنها السير فيها لتطبيق الوصيتين فى أقرب وقت ممكن .

على أنه من المستحسن — إذا أردنا أن تؤتى هاتان التوصيتان ثمرتهما المرجوة — أن يهتم المعلمون الابتدائيون ، والاتحادات التى تمثلهم ، بدراسة كل فقرة دراسة نافذة فى ضوء الظروف الخاصة ببلادهم . فليس ثمة موضوع أدعى إلى اهتمامهم من هذا الموضوع ، ولا أجدر أن يوضع فى برامج حلقات بحثهم ومؤتمراتهم المقبلة .

المؤتمر الدولى السادس عشر للتعليم العام

جنيف سنة ١٩٥٣

الوصيتان المرفوعتان إلى وزارات المعارف بشأن تدريب وإعداد معلمى المدارس الابتدائية

التوصية الأولى

إن المؤتمر الدولى للتعليم العام الذى دعت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ومكتب التربية الدولى إلى عقده فى جنيف فى ٦ يوليو من عام ألف وتسعمائة وثلاثة وخمسين ، وتم انعقاده فيها فى دورته السادسة عشرة ، قد أقر فى اليوم الرابع عشر من شهر يوليو سنة ١٩٥٣ التوصية التالية :

لما كانت الحاجات الناشئة عن توسيع التعليم الإلزامى ، كما سبقت الإشارة إليه فى التوصية رقم ٣٢ قد أقرها المؤتمر فى سنة ١٩٥١ حول التعليم الإلزامى وإطالة مدته .

ولما كان من حق الأطفال فى جميع البلاد أن يتلقوا التعليم والتربية على أيدى معلمين يجمعون إلى تدريبهم الثقافى والمهنى كافة المؤهلات الصحية والنفسية والخلقية .

ولما كان التدريب المهنى لمعلمى المدارس الابتدائية يجب أن يكون مدعوماً أكثر فأكثر بثقافة عامة تعادل بمستواها الحد الأدنى المطلوب لمتابعة الدراسة العليا فى الجامعات .

ولما كان من الواجب ألا يدعى أى شخص إلى ممارسة مهنة التعليم ولو بصورة مؤقتة ما لم يكن حائزاً على المؤهلات المهنية المعترف بها .

ولما كان من المتعين على معلم المدارس الابتدائية أن يشارك بصورة فعالة فى حياة مجتمعه الثقافية والاجتماعية ، وكان الواجب يقتضى إعداده الإعداد اللازم لذلك .

ولما كان التقدم الحاصل فى مختلف نواحي العلوم التربوية (كالبسكولوجيا الخلقية والاجتماعية والبسيكولوجيا العاطفية والتربية التجريبية والتربية المقارنة وعلم الصحة العقلى إلخ . .) يهيئ لمعلمى المدارس الابتدائية أفكاراً ومعلومات من شأنها أن تساعدهم على رفع مستوى كفاءتهم المهنية إلى حد بعيد .

ولما كانت أحوال بعض البلاد ، على الرغم من تماثل آمالها وطموحها ، تختلف اختلافاً كبيراً من حيث وضعها الجغرافى ، والديموغرافى والاجتماعى ومن حيث تطورها التاريخى والثقافى وكان هذا يستوجب إيجاد حلول مختلفة لمسألة تدريب معلمى المدارس الابتدائية فيها .

لذلك وبناء على ما تقدم أقر المؤتمر تقديم التوصية التالية إلى وزارات المعارف فى مختلف الدول :

تنظيم وإدارة معاهد المعلمين الابتدائية :

١ — إن التقدم الحاصل فى التربية المدرسية واتساع نطاق التعليم يحتمان أن يكون تدريب معلمى المدارس الابتدائية موضع دراسة مستمرة ، وأن يتكيف هذا التدريب من آن لآخر ، لتلافى الحاجات الناشئة عن تبدل الظروف .

٢ — لما كانت المشاكل اللازمة لتدريب المعلمين تزداد تعقداً يوماً بعد يوم فمن المرغوب فيه أن يعهد إلى هيئة متخصصة (مديرية عامة أو دائرة أو مصلحة) أمر تنسيق المسائل الإدارية والمالية والفنية المتصلة بتدريب المعلمين . .

٣ — يجب أن تستعين هذه الهيئة المتخصصة على حل المسائل الداخلية ضمن اختصاصها ، بلجان استشارية تضم بين أعضائها أشخاصاً يمثلون إدارات معاهد تدريب المعلمين وهيئاتها التعليمية ، ومعلمى المدارس الابتدائية القائمين بالعمل .

٤ — من المفروض أن تكون إحدى المهام الرئيسية التى تضطلع بها

هذه الهيئة المتخصصة ، تقدير عدد معلمى المدارس الابتدائية الذين يتطلبهم اتساع التعلم المدرسى ، وتعيين مستوى تدريبهم ، على أن لا تغفل حين إجراء هذا التقدير الآثار التى قد تنشأ عن تنقلات السكان وإطالة مدة التعليم الإلزامى وتخفيض عدد التلاميذ فى الفصول وخلو المراكز التعليمية من جراء الاستقالات أو الإحالة على المعاش .

٥ — من واجب هذه الهيئة المتخصصة أيضاً فى البلاد التى لم يعمم فيها التعليم الإلزامى بعد أن تضع ، بعد التشاور مع المؤسسات المعنية بالأمر ، خططاً تتضمن اتخاذ تدابير عاجلة وتدابير أخرى طويلة الأجل لتدريب العدد اللازم من معلمى المدارس الابتدائية الذى يتطلبه تطبيق التعلم الإلزامى على مراحل ، وخططاً مماثلة للإنقاص من عدد المعلمين الذين لا يملكون المؤهلات اللازمة ، فى أسرع وقت ممكن .

٦ — يجب على الهيئة المتخصصة ، حتى فى الأماكن التى تضطلع فيها بمسئولية تنظيم تدريب المعلمين والإشراف على برامج معاهد المعلمين الابتدائية أن تترك لهذه المعاهد الاستقلال والمرونة اللازمين لحسن سير أى معهد منها وخاصة فيما يتصل بطرق التدريب وبرامج الدروس .

٧ — لما كان تعاون الأساتذة والطلاب المتدربين من شأنه أن يؤدى أكبر مساعدة لحسن سير المعاهد المشار إليها ، فمن المرغوب فيه أن يشرك كل من الفريقين فى مسؤولية التنظيم الداخلى لمعاهدهم .

٨ — يجب أن تكون الاعتمادات المالية المخصصة لمعاهد المعلمين مهما اختلفت أشكالها ومصادرها ، كافية لتسيير عدد منها يتناسب مع مقدار الحاجة إلى معلمى المدارس الابتدائية ، ودفع مرتبات وافية لأساتذة تلك المعاهد وتزويدها بمبان تجمع بين الشروط المادية والتربوية المطلوبة ، (بما فى ذلك مساكن التلاميذ فى معاهد المعلمين الليلية) وتجهيزها بكافة التجهيزات اللازمة (كالمكتبات والمختبرات والمعامل (الورشات) وساحات اللعب إلخ ..) وإنشاء مدارس ابتدائية للتطبيقات (التمرين) ملحقة بها وضمان مجانية التعليم فيها للطلاب المتدربين وتخصيصهم بمنحات وافية للقيام بأودهم .

٩ — وتسهيلا للوصول إلى الاعتمادات المالية المطلوبة يجدر أن تحاط الصحافة والرأى العام وأعضاء المجالس التشريعية والهيئات المحلية المكلفه بتوزيع

الاعتمادات ، علماً بأهمية معاهد المعلمين الابتدائية .

١٠ — من صالح كل بلاد أو دولة أن تختار لنفسها من بين مختلف النظم المتبعة فى تدريب معلمى المدارس الابتدائية (كدور المعلمين الليلية أو النهارية المعادلة للدراسة الثانوية ، أو معاهد التربية المتوسطة أو معاهد المعلمين الجامعية أو كليات التربية ، النظام أو النظم التى تضمن لمعلميها أوفى تدريب ممكن ، وتتلاءم أحسن تلاءم مع التكوين الجغرافى للبلاد ، ومواردها المالية وامكانياتها من حيث عدد الطلاب الذين يمكن أن يتقدموا لهذه المعاهد ودفع التعويضات لهم ، على أنه يجب أن لا يبرح من الذهن أن تدريب معلمى المدارس الابتدائية فى معهد من مستوى التعليم العالى هو المثل الأعلى الذى يجب أن تسعى إليه كافة البلاد بخطى ثابتة ،

١١ — من المرغوب فيه أن يمنح معلمو المدارس الابتدائية كافة التسهيلات لتمكينهم من متابعة دراستهم فى الجامعة وأن يزاد عدد كليات أو معاهد التعليم العليا لهذا الغرض وأن تؤهلهم الدرجات التى يحصلون عليها من هذه المعاهد لممارسة التعليم فى المدارس الثانوية .

١٢ — إن اصطلاح بعض البلاد أو الدول على أنواع مختلفة من معاهد المعلمين يتميز بعضها عن بعض من حيث شروط القبول وسن القبول ومدة الدراسة ومستواها وقيمة الدرجات التى تمنحها ، قد يكون له ما يبرره ، ولكن مما لا ريب فيه أن كثرة التنوع فى نظم معاهد المعلمين ينطوى على بعض المحظورات وخاصة فيما يتعلق بتساوى المرتبات التى تمنح لمعلمى المدارس الابتدائية المتخرجين من مختلف المعاهد .

١٣ — حيثما يوجد نظام خاص لتدريب معلمى الأرياف يتميز عن النظام المتبع فى تدريب معلمى المدن ، ينبغى أن تكون الدرجات التى يمنحها كل صنف من هذين الصنفين متعادلة من حيث القيمة ، على أساس تعادل مستوى الدروس فى كليهما .

١٤ — إن المعلمين الذين يعدون أنفسهم للتدريس فى رياض الأطفال أو لتعليم الأطفال من ذوى العاهات العقلية أو البدنية ويرغبون فى الحصول على شهادة خاصة تؤهلهم لذلك ، والمعلمين الذين يهيئون أنفسهم للتدريس فى المدارس الابتدائية العليا أو التكميلية ، يجب أن يتلقوا إلى جانب

التدريب العام المشترك ، تدريباً خاصاً مكملا لتدريبهم العام ومن المصلحة أن يسمح للمعلمين القائمين بالعمل بالانتقال من أى نوع من أنواع التعليم الابتدائى إلى نوع آخر منه بعد أن يتلقوا التدريب اللازم لذلك .

١٥ — إذا كان إكمال الدراسة الثانوية غير مشروط فى بعض البلاد لقبول الطالب فى معاهد المعلمين الابتدائية القائمة فيها ، فمن مصلحة تلك البلاد أن تمنح كافة التسهيلات الممكنة لحملة البكالوريا لتمكينهم من تلقى تدريب تربوى لا يقل بأى حال عن مستوى التدريب الذى يتلقاه تلامذة معاهد المعلمين العادية .

١٦ — يجب أن يتهيأ للأشخاص الذين يجدون فى أنفسهم بعد تقدمهم فى السن رغبة واستعداداً لمزاولة مهنة التعليم ؛ كافة التسهيلات اللازمة لاكتساب الثقافة العامة والتدريب المهنى اللازمين لممارسة هذه المهنة أو إتمام تعليمهم وتدريبهم .

١٧ — رغماً عن الخدمات القيمة التى أدتها فى بعض البلاد معاهد المعلمين الابتدائية التى تضاهى بمستواها مستوى الدراسة الثانوية ، من حيث فتح أبوابها لجميع قاصديها لتلقى الثقافة العامة ، يجدر اتخاذ التدابير اللازمة لقلب هذه المعاهد تدريجياً إلى معاهد تربوية مخصصة للرجال والنساء الذين ينتوون تكريس أنفسهم لمهنة التعليم .

أخذ الطلاب وشروط القبول :

١٨ — يجب بذل كل جهد ممكن لاجتذاب الأشخاص الحائزين على المؤهلات اللازمة ممن قد تغريهم الظروف بممارسة عمل آخر إلى مهنة التعليم . ويجب أن لا يغرب عن البال قط أن تحسين الوضع المادى والمعنوى للمعلمين هو العامل الفاصل فى نجاح الحملات التى تشن لاجتذاب الطلاب إلى معاهد المعلمين .

١٩ — يجب أن يفسح للطلاب من الجنسين مجال الانخراط فى مهنة التعليم الابتدائى .

٢٠ — ينبغى لفت انتباه معلمى المدارس الابتدائية والثانوية ما بين

الحين والحين إلى المساعدة الجليلة التى يمكن أن يؤدوها فى سبيل تشويق الطلاب على الانتساب إلى معاهد المعلمين الابتدائية ، إذ يستطيعون بحكم اتصالهم بتلاميذهم اكتشاف الفتيان والفتيات الذين تبدو عليهم مظاهر الاستعداد لمهنة التعليم فيعلمون أنئذ على تشجيعهم بمختلف الوسائل على اعتناق هذه المهنة .

٢١ — يمكن مكاتب التوجيه المهنى أيضاً أن تتعاون تعاوناً مثمراً فى تشويق الطلاب على الانخراط فى سلك التعليم الابتدائى كما تعمل فى حمل الآخرين على ممارسة المهن الأخرى. فى وسع هذه المكاتب أن تكتب وتذيع الإعلانات التوضيحية عن التعليم كمهنة ، كما فى وسعها أن تتولى إلقاء المحاضرات والأحاديث المشوقة على الطلاب الذين هم على وشك مغادرة المدارس وأن تنشر المقالات فى الصحف وتذيع الأحاديث من محطات الإذاعة .

٢٢ — حباً فى جعل نطاق القبول فى معاهد تدريب المعلمين شاملا لمختلف فئات السكان ، يستحسن أن يمنح طلاب معاهد المعلمين إعفاء تاماً من تكاليف الدراسة (كالرسوم المدرسية وبدل السكن وبدل الطعام) ، وأن يعطوا منحات مدرسية أو مكافآت مالية .

٢٣ —عندما يكلف طلاب معاهد المعلمين بتقديم تعهد يتعهدون فيه بالخدمة فى سلك التعليم عدداً معيناً من السنين مقابل ما يمنحونه من إعفاءات أو منح أو مكافآت ، ينبغى أن يكون التعهد المذكور مرناً ، وخاصة فيما يتعلق بالطالبات ، لئلا يصبح عائقاً يحول دون إقبال الطلاب على معاهد المعلمين .

٢٤ — إن الحد الأدنى لسن القبول فى معاهد تدريب المعلمين يختلف باختلاف درجة المعهد (من حيث كونه من مستوى الدراسة الثانوية أو الوسطى أو العليا) .ولما كان من المستحيل تعيين حد ينطبق على كافة البلاد ، وجب ألا يبرح من الذهن الخطر الذى ينطوى عليه قبول طلاب لم يبلغوا بعد درجة النضج العقلى المطلوب الذى يؤهلهم لتقدير المسؤوليات الملازمة لمهنة التعليم ومجابهة المصاعب التى تنطوى عليها هذه المهنة .

٢٥ — من المرغوب فيه تبسيط إجراءات القبول فى معاهد المعلمين ولذا يستحسن أن تؤخذ بعين الاعتبار مؤهلات طالب القبول وشهاداته ودبلوماته

حين تقدمه لفحص القبول .

٢٦ — إن مقدرة طالب القبول ومعلوماته العلمية يجب ألا تكون العنصر الوحيد الذى ينبنى عليه الحكم فى انتقاء المرشحين للقبول . فقوة الخلق والمقدرة الجسمية والنفسية وحب الطفولة وروح الإخلاص والحس الاجتماعى لا تقل قيمة عن العنصر السابق ويجب أن تعطى حقها من الأهمية . ولذا يستحسن إجراء فحص بسيكولوجى لطالبى القبول فى معاهد المعلمين قبل دخولهم المعهد مباشرة ، وإخضاعهم لفحص من هذا القبيل فى أثناء الدراسة كى يستبعد منهم من تتجلى فيه علائم الانحراف الخلقى أو السلوك الشاذ الذى لا يتفق وممارسة مهنة التعليم . وأخيراً يجدر أن يدعم فحص القبول بمحادثات تجرى مع الطلاب لاكتشاف استعداداتهم وقابلياتهم التربوية ، وأن يخضعوا عند اللزوم لفترة تجريبية قصيرة .

٢٧ — ويجدر أيضاً أن تعطى خصائص الطلاب العقلية واتزانهم العاطفى ومشاغلهم الشخصية وصعوبة تكيفهم ، قسطاً من الاهتمام . ولذا يستحسن أن ينتدب كل معهد من معاهد تدريب المعلمين أستاذاً لإلقاء دروس فى الصحة العقلية يمكن أن يستمد منه المتعلمون المتدربون العون فى حل مشاكلهم الشخصية .

مناهج الدروس :

٢٨ — يجب أن يشترك ممثلو الهيئتين الإدارية والتعليمية لمعاهد المعلمين ومندوبو المعلمين القائمين بالعمل ، فى مهمة وضع وتنقيح مناهج وبرامج المؤسسات التى تتولى تدريب معلمى المستقبل .

٢٩ — تتوقف مدة الدراسة فى معاهد تدريب المعلمين على نوع التعليم الذى يعطى فيها. ومما لا جدال فيه أن مدة الدراسة فى المعاهد التى يشتمل مناهجها على الثقافة العامة بالإضافة إلى التدريب المهنى يجب أن تكون أطول منها فى غيرها .

٣٠ — يستحسن تحقيق توازن معين ما بين ناحيتى الثقافة العامة والتدريب المهنى فى معاهد تدريب المعلمين .

٣١ — إن التدريب المهنى لمعلمى المدارس الابتدائية يجب أن لايقتصر

على دروس علم النفس وأصول التربية والتعليم والتمرن على التعليم فحسب بل ينبغى أن يشتمل أيضاً على بعض المواضيع المختارة كالدراسات الاجتماعية والاقتصاد المنزلى والصحة والتربية البدنية والغناء والرسم والأشغال اليدوية والزراعة إلخ . . .

٣٢ — يجب أن تشتمل النواحى البسيكولوجية والتربوية من تدريب معلمى المدارس الابتدائية على دراسة طبيعة الطفل وكيفية اكتسابه للمعلومات ودراسة العلاقات القائمة بين التربية والمجتمع ، والمواد التربوية ، وأصول التدريس مع العناية بالناحيتين العملية والنظرية لهذه الموضوعات على حد سواء .

٣٣ — إن الدروس البسيكولوجية المطلوبة من المعلمين المتدربين ، يجب أن تتناول علم النفس العام وسيكولوجية الأطفال وأن تشتمل على دراسة نوعية لتركيب عقل الطفل ونموه الذهنى بالإضافة إلى طرق الفحص والاختبار وينبغى أن ترفق الدروس الشفوية بمشاهدات وتجارب يجريها الطلاب المتدربون بأنفسهم حول تصرفات الطفل من الناحيتين العقلية والعاطفية ، والشخصية والاجتماعية .

٣٤ — من المرغوب فيه أن تشتمل النواحى البيداجوجية من منهاج التدريب الموضوع لمعلمى المدارس الابتدائية على مبادئ علم التربية وتاريخ التربية والتربية المقارنة ؛ والتربية التجريبية ؛ وأصول التدريس وتنظيم المدارس والإدارة المدرسية والتشريع المدرسى والمشكلات التربوية الخاصة بالبلاد المعنية بالأمر .

٣٥ — إن تدريس مبادئ علم التربية وتاريخ التربية يجب أن يستهدف تعريف معلمى المستقبل ، بالتطور الذى حصل فى المبادئ التربوية وتنظيم المدارس ، بالإضافة إلى الحقائق المسلم بها التى يمكنهم العثور عليها فى مختلف النظريات التربوية . أما التربية المقارنة فيجب أن تثبت فى أذهانهم أن بعض المشاكل التربوية لا تختلف عن بعضها فى شئ فى جميع أنحاء العالم وأن تشعرهم فى الوقت ذاته بضرورة تكييف بعض المبادئ العامة وفقاً للظروف الخاصة المحيطة بكل قطر أو إقليم أو منطقة محلية .

٣٦ — يجب أن يخصص الوقت الكافى فى منهاج تدريب معلمى المدارس الابتدائية لتعليم أصول التدريس من ناحيتيه النظرية والعلمية أى أساليب

التدريس التى من شأنها أن تساعد على إنماء شخصية الطفل وأن تُتبع الأساليب العلمية الأخرى التى يجدر السير عليها فى تدريس مختلف المواضيع وخاصة أساليب تعليم القراءة والكتابة والحساب ، على أن تكون هذه الدروس مرتبطة أوثق ارتباط بالتدريب البسيكولوجى ، والتدريس العملى .

٣٧ – يجب أن تدعم دروس فن التعليم النظرية بحلقات الدراسات العلمية وحلقات المناقشات والأبحاث والتحريات الشخصية . . . إلخ وتحقيقاً لهذه الغاية ينبغى أن تكون معاهد تدريب المعلمين مجهزة بوسائل التعليم وأدوات البحوث النفسية – التربوية ، وحاوية على مكتبة مجهزة أحسن تجهيز بالمجلات التربوية والمؤلفات الخاصة بفن التعليم والمؤلفات التربوية الكلاسيكية والعصرية والمراجع والكتب المدرسية .

٣٨ – من المرغوب فيه ، أن يدرج فى منهاج الدروس الموضوع لتدريب معلمى المدارس الابتدائية ، حالما تسمح الظروف بذلك ، دروس غير إلزامية أو دروس اختيارية تمكنهم من التعمق فى المواضيع التى تشوقهم وتهمهم بصورة خاصة .

٣٩ – إن التدريب العملى يكون جزءاً رئيسياً من تدريب معلمى المدارس الابتدائية ولذا يجب أن يخصص له شطر كبير من الوقت المخصص لدروس أصول التعليم .

٤٠ – ينبغى ألا يقتصر التدريب العملى على حضور الدروس النموذجية التى يلقيها الأساتذة وقيام التلميذ بممارسة التعليم بنفسه والاضطلاع بمسؤولية فصل (صف) من فصول المدرسة بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى المشاركة فى كل ناحية من نواحى الحياة المدرسية .

٤١ – مما لا غنى عنه للمعاهد التى تتولى تدريب معلمى المدارس الابتدائية أن يكون تحت إشرافها مدرسة أو أكثر ، من طراز مدارس التمرين (التطبيقات العملية) إن أمكن ، كى يتمكن تلاميذ المعهد من إنجاز قسم من مرحلة التدريب العملى فيها .

٤٢ – إن التدريب العملى للمعلمين المتدربين يجب أن لا يقتصر على مدارس التمرين (التطبيقات العملية) بل ينبغى أن يشمل أيضاً اكتساب الخبرة فى المدارس الابتدائية العادية حيث يتمكن المتدربون من مواجهة جميع

المشاكل المتعلقة بالمدارس والمجتمع (كقضية المبانى والتجهيزات وحجم الفصول (الصفوف) والوسط الاجتماعى . . إلخ مما قد يقدر لهم أن يصادفوه فى المدارس التى سينتدبون إلى التدريس فيها .

٤٣ — يجب أن يفسح للمعلمين المتدربين مجال التمرن فى المدارس التى يتولى فيها معلم واحد تدريس صفوف متعددة، والمدارس التى تحتوى على أكثر من معلم واحد ، كما يجب أن يتاح لهم مجال التمرن فى مدارس تقع فى أوساط مختلفة .

٤٤ — ينبغى أن يشتمل منهاج التدريب الموضوع للمعلمين الذين سيكلفون بتعليم الراشدين فى الصفوف المسائية أو فى صفوف التربية الأساسية مثلا على تدريب عملى فى هذا الطراز من التعليم .

٤٥ — يجب أن يشتمل تدريب معلمى المدارس الابتدائية أيضاً على دروس فى الصحة المدرسية والصحة الوقائية والعناية بالأطفال والوقاية من الأمراض السارية والأوبئة ، فمعلمو المدارس الابتدائية الذين ينتدبون للتعليم فى مناطق نائية يجب أن يكونوا قادرين على الأقل على وقاية أنفسهم وأسرهم من أخطار المرض .

٤٦ — ينبغى أن يشتمل تدريب معلمى المدارس الابتدائية على دروس نظرية وعملية تمكن المتدربين من تفهم الدور الاجتماعى الخطير الذى سيدعون إلى القيام به فى مجتمعهم المحلى. ويجب أن يشتمل هذا التدريب على ما يؤهل المتدربين للقيام بمختلف الأعمال كتنظيم الاستفادة من أوقات الفراغ وتحضير وتنظيم الحفلات الثقافية وتحسين الأحوال الصحية للمجتمع ورفع مستوى معيشته .

٤٧ — ينبغى للمعاهد التى تتولى تدريب معلمى المدارس الابتدائية أن تعنى بتنمية الحاسة الفنية لدى المعلمين المتدربين، إذا أريد للمدارس التى سينتدبون إلى العمل فيها أن تصبح بدورها مصدراً للإشعاع الفنى والإحساس بالجمال . وتحقيقاً لهذه الغاية يجب أن يكون مكان المعهد وتجهيزاته موضع دراسة دقيقة وأن تقام الحفلات الموسيقية والتمثيلية والأدبية وحفلات الألعاب فى المعهد نفسه أو فى المدارس الابتدائية المحلية .

٤٨ — يجب أن يفسح للمعلمين المتدربين مجال التعرف إلى الأعمال التى

تخرج عن نطاق المدرسة والتدريس كمطاعم الطلاب وشئون كسوتهم ومخيمات العطل وحركات الشبيبة وجمعيات المعلمين وذوى الطلاب . . الخ

٤٩ — يتوقف سلوك طلاب دور المعلمين وتصرفهم العام إلى حد كبير على كيفية تنظيم المعهد والروح التى تسود تلقين الدروس فيه ، كما يتوقف على طراز السكن والمعيشة فى المعاهد الداخلية . ولذا وجب أن يكون النظام فى معاهد المعلمين حراً مشبعاً بروح الاحترام للشخصية الإنسانية وعاملا على نمو المواهب الشخصية . أما التعليم فى المعهد فيجب أن يتوجه جله إلى تثقيف الإنسان وأن يساعد على نمو الروح المدنية وتقدير المسؤولية لدى الطالب .

٥٠ — ما تزال قضية صلات الإنسان بإخوانه من البشر من أهم القضايا التى يتعين عليه إيجاد حل لها ولذا كان من الواجب أن تغرس فى نفوس معلمى المستقبل الميول والأوضاع والمعلومات والكفاءات اللازمة لتمكينهم من تلقين الطلاب حسن التواصل وروح التسامح والتضامن فى صفوف المدرسة وفى بيوتهم وفى مجتمعهم الصغير والكبير وفى العالم أجمع . وينبغى لمعاهد تدريب المعلمين أن تسلم بمبلغ أهمية هذه القضية وأن توجه تعليمها النظرى والعملى إلى إعداد معلمى المستقبل لتلقين الصلات البشرية الطيبة وحسن التفاهم العالمى .

٥١ — يجب أن تبذل عناية خاصة فى انتقاء الهيئة التعليمية لمعاهد المعلمين الابتدائية ولمدارس التمرين (التطبيقات العملية) الملحقة بها لأن المزايا الإنسانية التى يتحلى بها هؤلاء يجب أن تجعل منهم قدوة للمعلم المثالى يحتذيها المعلمون المتدربون .

٥٢ — يجب أن يكون أساتذة أصول التعليم وعلم النفس من ذوى الكفاءات الرفيعة من الناحيتين النظرية والعملية معاً . أما الأساتذة الذين يعلمون الموضوعات الأخرى فينبغى أن يكونوا متضلعين كل التضلع من المادة التى يعلمونها وخاصة فى النواحى البسيكولوجية والتربوية والاجتماعية لتلك المواد .

٥٣ — ينبغى بذل كل محاولة ممكنة لإبقاء معلمى المدارس الابتدائية على صلة مستمرة بمعاهد المعلمين الابتدائية والحيلولة دون انقطاع هذه الصلة المفيدة بين الطالب والمعهد حالما ينهى دراسته فيه .

٥٤ — من الضرورى إنشاء معاهد للأبحاث البسيكولوجية والتربوية كى تعمل هذه المعاهد ، بالتعاون مع معاهد المعلمين الابتدائية ومدارس التطبيقات الابتدائية وغيرها من المدارس الابتدائية ، على تحسين أساليب التعلم والأجهزة المساعدة للتعليم فى المدارس الابتدائية تحسيناً مستمراً .

الدورات التدريبية لمعلمى المدارس الابتدائية القائمين بالعمل :

٥٥ — من الضرورى اتخاذ كافة التدابير لتمكين معلمى المدارس الابتدائية القائمين بالعمل من حضور دورات تدريبية بين الحين والآخر لإكمال تدريبهم طيلة مدة بقائهم فى وظائفهم وذلك كى يظلوا على اتصال مستمر بالنظريات الجديدة والأساليب الفنية الحديثة .

٥٦ — يعتبر هذا التدريب الإضافى ضرورياً بصورة خاصة لمعلمى المدارس الابتدائية الذين تدربوا تدريباً عاجلا لتلافى حاجة طارئة ، أو عينوا فى وظائفهم قبل حصولهم على المؤهلات المطلوبة منهم عادة .

٥٧ — بقطع النظر عن زيادة الفعالية والتشجيع المعنوى اللذين يعود بهما هذا التدريب الإضافى على من يتلقاه من معلمى المدارس الابتدائية فإنه ينبغى أن يزيد من حظ من يتلقاه فى الحصول على زيادة فى المرتب حيثما تكون المرتبات مبنية على أساس الشهادات والمؤهلات .

٥٨ — إن تنظيم دورات التدريب الإضافية هذه مهما كان الشكل الذى تتخذه (سواء أكانت من قبيل مشاهدة الدروس النموذجية ، أو حلقات البحث أو دورات التدريس أو دروس العطلة أو الدروس التى تعطى عن المراسلة أو الدروس المذاعة بالراديو . . إلخ .) هو أمر تقع مسؤوليته فى الدرجة الأولى على عاتق مفتشى المدارس الابتدائية ومديريها ومعلميها وجمعيات أو نقابات معلمى المدارس الابتدائية .

٥٩ — إذا لم تضطلع سلطات المعارف نفسها بمسؤولية تنظيم دورات التدريب الإضافية فيجب أن تصرف لجمعيات معلمى المدارس الابتدائية وغيرها من المؤسسات والجماعات المختصة ، الاعتمادات اللازمة للقيام بهذا العمل .

٦٠ — يجب أن تمنح كافة التسهيلات الممكنة لمعلمى المدارس الابتدائية وخاصة لمعلمى الأرياف الذين لا يملكون المؤهلات الكافية ، لتمكينهم من الحصول على هذا التدريب الإضافى كأن يمنحوا مثلا الإجازات والعلاوات اللازمة لهذه الغاية .

٦١ — بالإضافة إلى التدابير التى تتخذها سلطات المعارف وغيرها من الهيئات لتوفير التدريب الإضافى لمعلمى المدارس الابتدائية ، يجدر تشجيع هؤلاء المعلمين أنفسهم على تنظيم دورات أو حلقات دراسية حول مشاكل التربية النظرية والعملية التى تهمهم بصورة خاصة .

٦٢ — إن الرحلات الفردية أو الجماعية التى يقوم بها معلمو المدارس الابتدائية فى بلادهم أو فى الخارج بقصد الدراسة تعد من أفعل الوسائل التى يمكن اللجوء إليها لرفع مستوى عملهم وتعريفهم بمشاكل التربية وحفزهم على تطبيق الأساليب الجديدة . ولذلك يجب أن يرصد عدد من المنح المدرسية لهذا الغرض ، وكل معلم يتهيأ له الحصول على هذه الخبرة بفضل هذه المنح يمكنه أن ينقل محصول خبرته إلى زملائه الآخرين .

٦٣ — إن تبادل معلمى المدارس الابتدائية ما بين قطر وآخر يعد أيضاً من الوسائل الفعالة لاستكمال أسباب التدريب . ويجب أن يشجع هذا التبادل ما بين الأقطار التى تسمح ظروفها وتماثل اللغات فيها بتبادل المعلمين فيما بينها على أساس الطريقة المقترحة فى التوصية رقم ٢٩ الصادرة عن المؤتمر الدولى الثالث عشر للتعليم العام فى سنة ١٩٥٠ ، حول تبادل المعلمين ما بين الدول .

٦٤ — حباً فى تمكين معلمى المدارس الابتدائية من متابعة التطورات فى علم التربية واستذكار ما يعرفونه من المعلومات ، يجب تشجيع نشر الكتب والمجلات التى تبحث فى مشاكل معلمى المدارس الابتدائية وتخدم غاياتهم الحقيقية ، واتخاذ التدابير اللازمة لتمكينهم من ابتياعها أو استعارتها من مكتبة المدرسة أو المكتبات المتنقلة . وتزداد من يوم إلى آخر أهمية الدور الذى يمكن أن تقوم به بهذا الصدد معاهد المعلمين الابتدائية ومراكز البحث التربوية القائمة فى كثير من البلاد ومعاهد البحوث التى سبقت الإشارة إليها فى الفقرة (٥٤) .

التدريب العاجل لملافاة حاجة طارئة :

٦٥ — يجب على السلطات المختصة أن تقدر عدد معلمى المدارس الابتدائية الذين ستدعو الحاجة إلى استخدامهم فى السنوات المقبلة وأن تتخذ التدابير اللازمة لتدريب هذا العدد فى معاهد المعلمين العادية . وإذا اقتضت بعض الظروف الطارئة اختصار مدة التدريب العادية وإنشاء دورات تدريبية مستعجلة ، فينبغى على السلطات المختصة أن تعتبر الدورات التدريبية المستعجلة كتدبير مؤقت وأن تسعى جهدها للرجوع إلى الحالة الطبيعية فى أقرب وقت ممكن .

٦٦ — إذا بدا أن إنشاء الدورات التدريبية العاجلة أمر له ما يبرره بسبب ارتفاع عدد الأطفال الذين هم فى سن الدراسة ارتفاعاً مفاجئاً من جراء تغيرات حاصلة فى عدد السكان ، أو على أثر تطبيق التعليم الإلزامى أو إطالة مدته ، وجب فى تلك الحالة أن يشترط فى طالب القبول حصوله على مستوى معين من الثقافة العامة ، وتدريب الطلاب المقبولين تدريباً مهنياً وافياً قبل تعيينهم لوظائف التعليم .

٦٧ — يجب أن يمكن معلمو المدارس الابتدائية الذى تدربوا فى دورات التدريب العاجلة من إتمام تدريبهم إذا قدموا البرهان على حسن استعدادهم للمهنة وذلك كى يتمكنوا من بلوغ الدرجات المخصصة للمعلمين الذين تدربوا فى معاهد المعلمين العادية .

مساعدة المنظمات الدولية :

٦٨ — يجدر بمنظمة اليونسكو والوكالات المتخصصة الأخرى التابعة لهيئة الأمم المتحدة وغيرها من المؤسسات الإقليمية أن تتقدم فوراً بالمساعدات المعنوية والمادية والمالية السخية للدول التى تعانى المصاعب فى تطبيق التعليم الإلزامى فى بلادها ، ولا سيما فى ناحية تدريب العدد اللازم من معلمى المدارس الابتدائية .

التوصية الثانية :

إن المؤتمر الدولي للتعليم العام الذى دعت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ومكتب التربية الدولى إلى عقده فى جنيف ، وتم انعقاده فيها فى دورته السادسة عشرة فى اليوم السادس من تموز عام ألف وتسعماية وثلاثة وخمسين ، قد أقر فى الخامس عشر من تموز ١٩٥٣ التوصية التالية :

لما كان وضع شروط حسنة للخدمة أمرا لا بد منه لاجتذاب الشبان والشابات من أصحاب المواهب ، إلى مهنة التعليم الابتدائى ، بأعداد تكفى لتعميم التعليم المجانى الإلزامى على جميع الأطفال .

ولما كان وضع موظفى التعليم الابتدائى يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتدريبهم المهنى الذى سبقت معالجته فى التوصية (٣٦) الصادرة عن المؤتمر فى دورته الحالية حول تدريب معلمى المدارس الابتدائية .

ولما كان وضع موظفى التعليم الابتدائى ، وجميع أعضاء الهيئة التعليمية ، محدداً بنصوص قانونية وإدارية تنص على عقد الخدمة ودوام الوظيفة والراتب وشروط الخدمة والضمان الاجتماعى من ناحية ، وبما لا يسهل قياسه بدقة من العوامل الأخرى التى تعتبر أساساً للتقدير الذى تتمتع به الهيئة التعليمية لدى السلطات والرأى العام ، من ناحية ثانية .

ولما كان وضع الهيئة التعليمية بوجه الإجمال ، يتوقف إلى حد كبير ، على وحدتها الداخلية وحسن الصلات القائمة بينها وبين سلطات المعارف وعلى المدى الذى يستشار فيه أعضاؤها فى القضايا المتعلقة بشروط الخدمة ومستوى التعليم ومادته كما تتوقف على الحرية التى يتمتعون بها فيما يخص عقائدهم الشخصية — مع العلم أن حريتهم هذه لا تخولهم حق تلقين تلك العقائد لتلاميذهم خلافاً لرأى الآباء .

ولما كان معلم المدارس الابتدائية ، شأن جميع المعلمين ، يساهم فى حفظ مكانة المهنة ، بنوع الخدمة الروحية والفكرية التى يقدمها لأمته ، ويحمل كمواطن ، قسطه من المسؤوليات فى رفع المستوى الاجتماعى لمجتمعه الخاص ، وبما يظهره من إخلاص واندفاع فى خدمة التلاميذ الذين أؤتمن عليهم ،

ضمن ساعات العمل التى يؤجر عليها وخارج تلك الساعات معاً .

ولما كان من حق معلم المدارس الابتدائية ، شأن أى معلم آخر ، أن يتمتع من ناحية بممارسة حقوقه المدنية وفقاً للإعلان العالمي لشرعة حقوق الإنسان دون تمييز للجنس والعنصر واللون والآراء أو العقائد الشخصية ، وكانت رسالته كمعلم ، من ناحية أخرى ، تفرض عليه نحو تلاميذه واجبات تلزمه باحترام وجدانهم وشخصيتهم كما تفرض عليه واجبات أخرى نحو العائلات التى تأتمنه على أولادها ، ونحو المجتمع الذى هو مكلف بخدمته .

لذلك أقر المؤتمر رفع التوصية التالية إلى وزارات المعارف فى مختلف الدول .

الوضع الإدارى :

١ — حيثما يكون معلمو المدارس الابتدائية متمتعين بوضع موظفى الخدمة العامة ، لايجوز ، بأية حال من الحالات ، أن تكون الحقوق والضمانات العامة التى يمنحهم إياها هذا الوضع أدنى من الحقوق والضمانات التى تتمتع بها سائر إصناف موظفى الخدمة العامة .

٢ — إذا كان معلمو المدارس الابتدائية لا يتمتعون بوضع موظفى الخدمة العامة فالواجب يقضى أن يستخدموا على أساس التعاقد بحيث تكون الشروط العامة المنصوص عليها فى عقودهم ليست دون الشروط المنصوص عليها فى عقود أمثالهم من موظفى الدوائر الأخرى المستخدمين على أساس التعاقد .

٣ — يستحسن تشجيع المساعى الجارية البلاد التى تسير على نظام اللامركزية فى شؤون المعارف ، بشأن إزالة كل تباين فادح فى شروط الخدمة ولا سيما فيما يتعلق برواتب موظفى التعليم الابتدائى العاملين فى بلاد معينة بذاتها ، وإن لم يكن الغرض من هذه التوصية الدعوة إلى نظام موحد صارم .

٤ — حيثما يكون موظفو التعليم الابتدائى مرتبطين إداريا بالسلطات المحلية ، يجدر التأكد مما إذا كانت هذه السلطات ولا سيما فى المناطق الريفية الصغيرة ، قادرة على تأمين حقوق من تستخدمهم من المعلمين ودفع رواتبهم بصورة منظمة .

٥ — يجب أن يتمتع أعضاء سلك التعليم الابتدائى بأقصى حد من

ضمانة البقاء فى الوظيفة إلا فى حالة ارتكاب ذنب خطير تنص القوانين المطبقة على معاقبة مرتكبه بالفصل عن الخدمة . ويجب أن يثبت موظفو التعليم الابتدائى فى وظائفهم لمدى الحياة إذا توفرت فيهم جميع الشروط المطلوبة ، وإذا تعذر تطبيق هذا المبدأ ، وجب أن تنص عقودهم على خدمة طويلة قابلة للتجديد .

٦ — تلقى مسؤولية تطبيق الأنظمة المتعلقة بحقوق موظفى التعليم الابتدائى وواجباتهم على السلطات المختصة التى يجب أن تكون مستقلة عن أى ضغط خارجى أو داخلى .

٧ — إذا قصر موظف التعليم الابتدائى فى عمله أو ارتكب خطأ فى السلوك وجب أن تطبق عليه العقوبات المنصوص عليها فى القانون ، على أن يعطى حق استئناف الحكم إلى السلطات ذات الصلاحية إذا اعتبر الإجراء المتخذ مجحفاً بحقه .

٨ — يجب أن يعترف بحق الاستئناف هذا لكل موظف فى العلم الابتدائى يشعر أن الأحكام الإدارية المنصوص عليها فى التشاريع أو القوانين قد طبقت عليه بصورة مجحفة .

٩ — يجب مبدئياً وجود مندوبين مفوضين لموظفى التعليم الابتدائى فى الهيئات المكلفة بالنظر فى كل استئناف يرفعه المعلمون ضد القرارات التى تتخذها سلطات المعارف فى القضايا التأديبية أو فى قضايا التقصير فى أداء الوظيفة .

١٠ — يجب أن يمنح معلمو المدارس الابتدائية أو ممثلوهم حق المشاركة فى وضع القواعد والخطط التى تتعلق بعملهم والاشتراك فى المؤتمرات التربوية التى تعالج المشاكل المتعلقة بأعمال موظفى التعليم الابتدائى .

١١ — يجب أن يعترف للمعلمين بحرية الاشتراك ، فى أية نقابة أو جمعية مهنية يختارونها ويصبح من حق تلك النقابة أو الجمعية عندئذ تمثيلهم فى جميع المناسبات .

التعيين :

١٢ — ينبغى أن تكون إجراءات التعيين لوظائف التعليم الابتدائى على غاية من البساطة ومجردة عن كل انفعال أو تأثر شخصى .

١٣ — إن تعيين المعلمين الحائزين على الشهادات المطلوبة ، بصورة مباشرة آلية ، أمر له فوائده وخاصة فى الأماكن المفتقرة إلى موظفى التعلم ، وعندما يتقدم للعمل معلمون ومعلمات يملكون شهادات وكفاءات متعادلة ، فى ظروف يصح معها تعيين معلم أو معلمة للوظيفة الشاغرة ، يجدر اجتناب كل تمييز بين الجنسين .

١٤ — إذا كانت طريقة التعيين الآلى غير صالحة للتطبيق فى بعض البلاد ، يجدر حينئذ اللجوء إلى عملية انتقاء تكفل للمرشحين كل الضمانات ، ويؤخذ فيها بعين الاعتبار سجلهم الأخلاقى والدراسى فى أثناء مدة التدريب ومؤهلاتهم العلمية ونشاطهم خارج أوقات التدريس ونتائج الفحوص والمقابلات الفردية التى دعوا إليها .

١٥ — إذا كانت طريقة الانتقاء هى الطريقة المتبعة فى ترقية المعلمين إلى وظائف أعلى من وظائفهم ، وجب أن تبنى هذه العملية على أساس المبدأ المبين فى الفقرة ١٤ مع إعطاء سجل خدمات الموظف وقدمه فى الوظيفة حقهما من الاهتمام .

١٦ — فى البلاد التى تتطلب قضاء المعلمين مدة من الزمن قيد التجربة قبل تثبيتهم فى الوظيفة ، يستحسن ألا تكون هذه المدة أطول مما ينبغى ، كى يتمكن المعلمون من التمتع بكافة حقوقهم بأسرع ما يمكن .

١٧ — حباً فى تشجيع المعلمين على البقاء فى الوظيفة ذاتها أطول مدة من الزمن ، وتجنباً للمضار التى قد تنشأ عن تنقلاتهم السريعة من وظيفة إلى أخرى وخاصة فى الأرياف ، يحسن اتخاذ الإجراءات اللازمة لتسهيل تعيين المعلمين فى مناطقهم الخاصة أو فى المناطق المجاورة لها إذا كانت هذه رغبتهم .

١٨ — عندما يكون الزوجان من أعضاء الهيئة التعليمية يجب اتخاذ

الإجراءات اللازمة لتسهيل تعيينهما فى منطقة واحدة أو فى منطقتين متجاورتين إذا سمحت بذلك الأمكنة الحالية .

١٩ — حيثما يكون ذلك ممكناً ، يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة لتسهيل ترقية المعلمين إلى راتب أعلى من راتبهم دون أن تنطوى هذه الترقية بالضرورة على نقلهم إلى منطقة أخرى .

ساعات العمل :

٢٠ — إن إمكانيات الطالب النفسية والجسدية ، والواجبات الإضافية التى يترتب على المعلم القيام بها خارج أوقات الدرس ، تفرض ألا يزيد عدد ساعات التدريس الأسبوعية على الثلاثين ، وينبغى أن يوضع برنامج التدريس على وجه يسمح للمعلم بتحضير دروسه تحضيراً تاماً وتصحيح أعمال تلاميذه ويترك له متسعاً من الوقت للقيام بالأعمال الخارجة عن نطاق التدريس ، والاتصال بآباء التلاميذ والاهتمام برفع مستواه المهنى والثقافى .

٢١ — لدى تحديد مدة العطل المدرسية وتوزيعها على مدار السنة ينبغى مراعاة ما يحتاج إليه المعلم والتلاميذ من وقت للراحة والترفيه عن النفس .

٢٢ — إن المناطق التى تطبق فيها طريقة التناوب فى التعليم أى يواظب فيها فوج من التلاميذ على الدراسة شطراً من اليوم وفوج آخر منهم فى الشطر الثانى منه ، ويكلف معلم المدرسة إعطاء الدروس يومياً إلى كلا الفوجين ، ينبغى أن يهيأ فيها العدد الكافى من المعلمين لكل مدرسة بحيث لا تتجاوز عدد الساعات التى يدرسها كل معلم الحدود الموصى بها فى الفقرة (٢٠)

٢٣ — يجب أن يكون الراتب المخصص للمعلم الابتدائى كافياً من حيث المبدأ للسماح له بتكريس كافة جهوده لأعماله المدرسية ونشاطه الاجتماعى ويقتضى ألا يسمح له بالقيام بعمل مأجور آخر خارج أوقات وظيفته إلا إذا كان ذلك لا يضر بسير المصلحة المنوطة به وبالمقام الأدبى الذى يجب أن يتمتع به أمام مواطنيه بوجه عام وأمام تلاميذه وذويهم بوجه خاص .

الرواتب :

٢٤ — لما كان نقص المؤهلات التى يملكها المعلمون العاملون فى المدارس الابتدائية الرسمية أو الأهلية هو العامل الرئيسى فى انخفاض رواتبهم وقلة شروط الخدمة الأخرى التى يتمتعون بها ، وكان نقص المؤهلات هذا مضراً أيضاً بمصلحة التلاميذ الموكول أمرهم إليهم ، فمن واجب السلطات العامة أن تنظر فى تقرير الحد الأدنى للمؤهلات العلمية التى يجب أن يملكها معلمو المدارس الابتدائية على اختلاف أصنافها ، والعمل على استصدار نصوص تشريعية بذلك .

٢٥ — يجب أن يتقاضى معلمو المدارس الابتدائية رواتب تتناسب مع أهمية مهمتهم ويجب أن تكون هذه الرواتب مساوية على الأقل لرواتب سائر أصناف الموظفين أو المستخدمين الذين يساوونهم فى درجة التحصيل والمكانة الاجتماعية .

٢٦ — يجب أن يكون الحد الأدنى للراتب المخصص لمعلمى المدارس الابتدائية كافياً ، منذ انتسابهم إلى المهنة ، لتأمين معيشتهم على وجه يمكنهم من حسن أداء أعمالهم ويساعدهم بصورة خاصة على تأسيس عائلة .

٢٧ — ينبغى أن يوضع سلم الرواتب على أبسط شكل ممكن وبحيث تكون نسبة المعلمين الذين يتقاضون راتباً أقل من الدرجة الوسطى فى السلم ، منخفضة إلى أدنى حد ممكن .

٢٨ — على الرغم من اختلاف سلم الرواتب ما بين بلد وآخر يبدو أنه من الأفضل ألا يكون الفرق كبيراً ما بين الحدين الأدنى والأعلى لسلم الرواتب فى البلد الواحد على أن يضمن كل من هذين الحدين راتباً مناسباً للمعلمين .

٢٩ — إذا كانت بعض البلاد قد اصطلحت على نظامين أو أكثر لتدريب معلمى المدارس الابتدائية فيها ، فمن الواجب أن يتقاضى حملة الشهادات التى تتطلب تحضيراً أطول وأتم ، رواتب من فئة أعلى .

٣٠ — يجب أن تتساوى رواتب المعلمين والمعلمات بتساوى المؤهلات والشهادات ، أما البلاد التى لا يطبق فيها هذا المبدأ ، فمن واجبها أن تتخذ التدابير اللازمة لتعديل الفروق القائمة بين رواتب الجنسين بصورة تدريجية .

٣١ — إن ترقية المعلم الابتدائى من راتب إلى آخر ضمن حلقة الرتب المخصصة له يجب أن يتم على وجه يضمن له الوصول إلى الراتب المتوسط من الحلقة بشيء من السرعة والحصول على معاش واف أو تعويض معقول فى نهاية خدمته ، على اعتبار أن مقدار المعاش (راتب التقاعد) أو التعويض يتوقف على أساس الراتب .

٣٢ — إذا كانت ترقية المعلم من راتب إلى آخر تجرى على أساس الانتقاء فالواجب يقضى باتخاذ جميع الاحتياطات لاجتناب كل تدبير اعتباطى قد تتخذه السلطات المسؤولة فى عملية انتقاء المرشحين للترقية . وينبغى أن تجرى عملية الانتقاء على أساس القدم والمؤهلات والمقدرة والفعالية والاستحقاق معاً .

٣٣ — فى البلاد ذات النظام اللامركزى حيث يتقاضى معلمو المدارس الابتدائية تعويضات متفاوتة ويخضعون لسلالم مختلفة فى الرواتب ، ينبغى اتخاذ التدابير اللازمة لإزالة ما قد يكون بين رواتبهم من فوارق لا مبرر لها .

٣٤ — إذا كانت رواتب موظفى دور الحضانة فى بعض البلاد أدنى من رواتب زملائهم من معلمى المدارس الابتدائية رغماً عن تساويهم فى المؤهلات والتدريب ، فمن المرغوب فيه السعى لإزالة هذا الإجحاف .

٣٥ — عندما يكون التعليم فى مدارس التطبيقات العملية المرتبطة بمعاهد تدريب المعلمين أو فى المدارس الابتدائية الراقية أو فى المدارس الابتدائية التكميلية أو الخاصة متوقفاً على مؤهلات إضافية أو تدريب خاص يبدو أنه من الإنصاف أن يكون تعويض هؤلاء المعلمين أعلى من التعويض المخصص لمعلمى المدارس الابتدائية العادية .

٣٦ — إن المسؤولية الخاصة الملقاة على عاتق مديرى المدارس الابتدائية يجب أن تخولهم زيادة فى الراتب ويصح إن اقتضى الحال أن تكون هذه الزيادة متناسبة مع أهمية المدرسة .

٣٧ — من حق المعلمين المتمرنين والمعلمين المؤقتين ، وسائر المعلمين الذين لايملكون الشهادات المؤهلة للتعليم أن يتقاضوا رواتب تكفل لهم أسباب الحياة المرضية ، وإن قلت هذه الرواتب عن رواتب المعلمين الثابتين المصنفين .

٣٨ـ يجب على السلطات المختصة أن تتخذ الإجراءات اللازمة كى تضمن للمعلمين دفع رواتبهم بكاملها مدة العطل والأجازات القانونية ، إذا كان هذا التدبير غير سارى المفعول فى بلادها .

التعويضات والامتيازات :

٣٩ ــ إذا كانت سلم الرواتب فى بعض البلاد لم تتعدل بعد بالنسبة إلى غلاء المعيشة ، وجب أن يتقاضى معلمو المدارس الابتدائية فى تلك البلاد تعويضاً مقابل غلاء المعيشة وأن يعاد النظر فى مقدار هذا التعويض بين كل حين وآخر .

٤٠ ــ ينبغى دفع تعويضات خاصة لسكن المعلمين الابتدائيين الذين يمارسون مهنتهم فى مناطق لا تتوفر فيها أسباب الحياة الرخية من جراء انعزالها أو مناخها أو أحوالها الصحية أو غير ذلك من الأسباب ، أو يمارسون مهنتهم فى مدن كبيرة تبهظهم فيها تكاليف الحياة ، وعلى السلطات المختصة أن تقرر العوامل التى يجدر أخذها بعين الاعتبار فى مثل هذه الحالات .

٤١ ــ إن أزمة المساكن المستحكمة فى معظم البلاد توجب على السلطات أن تهيئ المساكن لمعلمى المدارس الابتدائية إما مجاناً أو مقابل بدل منخفض ، أو أن تمنحهم تعويضاً عن ذلك .

٤٢ ــ من المستحسن أن يمنح المعلمون الابتدائيون فى البلاد التى اصطلحت على دفع التعويضات العائلية للموظفين والمستخدمين ، تعويضات مماثلة لما يتقاضاه أشباههم من الموظفين أو المستخدمين .

٤٣ ــ إذا اقتضت المصلحة نقل أحد المعلمين إلى مكان آخر وجب أن يمنح المعلم المنقول تعويضاً للانتقال .

الضمان الجماعى :

٤٤ ــ يجب أن يستفيد كافة موظفى التعليم الابتدائى من نظام ضمان جماعى يؤمنهم ضد الأحداث التالية : التقاعد ، فقد العائل ، العجز ، المرض ، والأمومة .

٤٥ – يجب على السلطات العامة ، أيا كانت الأداة المديرة لمشروع الضمان الجماعى (سواء أكانت هيئة عامة ، أو نقابة من نقابات الموظفين أو شركة تأمين خاصة) أن تتثبت من أن إدارة المشروع قادرة على تقديم جميع الضمانات المعطاة للمنتفعين من مشروع الضمان المذكور .

٤٦ – إن بعض البلاد لا تلزم المعلمين الابتدائيين الذين ينتفعون من نظام الضمان الجماعى بدفع أى اشتراك أو مساهمة ولكن إذا كان هذا الاشتراك مطلوباً من المعلمين ، وجب ألا تزيد قيمته على قيمة ما تقدمه السلطات العامة نفسها للمشروع .

٤٧ – عندما يبلغ معلم المدارس الابتدائية سناً معينة أو يقضى فى الخدمة عدداً معيناً من السنين ، يجب أن يدفع له راتب تقاعد (معاش) أو تعويض أو الإثنان معاً ، وإذا اعتزل العمل بعد خدمة لا تقل عن عدد معين من السنين ، قبل بلوغ الحدين المشار إليهما أعلاه ، وجب أن يدفع له راتب تقاعد أو تعويض يتناسب مع مدة خدمته على شريطة أن لايشجعه هذا النظام على الانفصال من الخدمة قبل الأوان .

٤٨ – إذا أصيب المعلم بعجز يقتضى إحالته على المعاش وجب أن يستفيد من راتب تقاعد أو تعويض يتناسب مع سنى خدمته ، على أن لا يقل هذا الراتب أو التعويض فى أية حال من الأحوال عن المقدار اللازم لوقايته من الحاجة والعوز .

٤٩ – يجب أن يستفيد المعلمون الابتدائيون فى حالة مرضهم من إجازة مرضية محدودة المدة يتقاضون رواتبهم خلالها كاملة وعلى سلطات المعارف أن تعين فى مثل هذه الحالة من ينوب عنهم . ويستحسن اتخاذ الإجراءات اللازمة لمنح المعلم المريض تعويضاً لنفقات الطبيب والمداواة فى الأماكن التى لاتتوفر له فيها هذه الخدمات دون مقابل، وإذا طالت مدة المرض إلى أجل يفوق المدة المحدودة فى الأنظمة ، يجب أن لا يقطع عنه الراتب بل يخفض على مراحل متتالية إلى حين شفائه أو إحالته على المعاش على أساس العجز عن العمل .

٥٠ – لكل معلمة ابتدائية حق الاستفادة من إجازة للأمومة قبل الولادة وما بعدها تتقاضى خلالها رواتبها كاملة ، وينبغى ألا تقل مدة هذه الإجازة

بمجموعها عن ثلاثة أشهر أما ما زاد على ذلك فيحسب من قبيل الإجازة المرضية .

٥١ — إذا توفى أحد أعضاء سلك التعليم الابتدائى وجب دفع تعويض إلى أفراد أسرته الباقين على قيد الحياة (الأشخاص الذين كان مسؤولا عنهم ، أو إلى أرملته على الأقل (ما دامت أرملة) وإلى أولاده (إلى أن يبلغوا سناً لا يقل عن السن النهائى للتعليم الإلزامى أو إلى ما بعد ذلك إذا كانوا يتابعون دراسات عامة أو مهنية) .

٥٢ — من المرغوب فيه أن يساهم ممثلون لسلك التعليم الابتدائى فى وضع قواعد الضمان الجماعى وأن يشتركوا فى إدارة الأموال وتسوية الادعاءات المتنازع فيها .

المعلمون الذين ينتمون إلى بلاد أو مقاطعات أخرى :

٥٣ — مع اعتبار مختلف العوامل التى بنيت على أساسها أنظمة استخدام المعلمين الغرباء ، يستحسن النظر فى إمكان الاستفادة من أولئك المعلمين مع بعض التحفظات ، وخاصة فى البلاد المفتقرة إلى المعلمين .

٥٤ — يشترط فى المعلمين الأجانب المرشحين للخدمة فى التعليم الابتدائى العام أن يحملوا الشهادات المطلوبة من المعلمين المواطنين أو شهادات تعتبر معادلة لها .

٥٥ — يستحسن فى البلاد ذات النظام الاتحادى منح مواطنى مختلف الدول أو الولايات أو المقاطعات إلخ . . . . جميع التسهيلات الممكنة لممارسة مهنتهم فى جميع أنحاء الاتحاد .

المكتبات وخدماتها الخاصة للمطالعين

للقارئ أن يتصور أن أمناء المكتبات البريطانيين، غير قانعين بالتقدم الذى تم للآن ، فهذا ما يبدو جلياً من تتابع إصلاحاتهم فى خطط التدريب الفني وفى مناهج الامتحانات ليضمنوا لفنهم مستوى عاماً عالياً. وتشهد بذلك أيضاً التقارير المقدمة إلى المؤتمرات الأخيرة فإن موضوعاتها تنبئ عن تصميم ورغبة مستمرة فى توسيع مدى الخدمات المكتبية ومنها على سبيل المثال الاقتراحات الآتية : استيراد مقادير كافية من الكتب والمجلات الأجنبية ، زيادة الاستفادة من مطبوعات الحكومة ، التوسع فى وجوه النشاط المكتبى حتى يتناول جميع المستشفيات والسجون والمصانع — فقد قوبلت بالترحاب فى كل مكان . وفى سائر تلك الخطوات التقدمية كانت المنظمة الفنية المعروفة باسم « اتحاد المكتبات » هى صاحبة اليد الطولى وكانت المعين القوى والمرشد البصير . ولا غرو فهى بحكم تأليفها من الغالبية العظمى من أمناء المكتبات بكافة أنواعها ، من حقها إذا ما دعت أن تجد عند أمناء المكتبات الأذن الصاغية والتلبية الطيعة فى كل ناحية من نواحى العمل .

ومن دلالات التقدير لأعمال اتحاد المكتبات أنه منح الرعاية الملكية فى هذا العام كما كانت موافقة دوق أدنبره على أن يتولى رياسة الاتحاد فى احتفاله المئوى دليلا آخر على أهمية خدمات المكتبات العامة . ولقد ضمن الاتحاد ما أصدره عن « مشروعات ما بعد الحرب » القواعد الأساسية لأعمال المكتبة ، وسيكون من شأن تلك القواعد متى بلغت آخر مراحلها التنفيذية أن تنهض بالمكتبات البريطانية إلى الذروة بين مكتبات العالم .

نشرات البحوث :

فى غمار النهضة القومية لزيادة الابتكار والإنتاج يلاحظ أن المعلومات الضرورية الخاصة برجال العلوم والمشتغلين بالبحوث العلمية وكذلك برجال

الصناعة والتجارة تجد ما تستحقه من التفكير والدرس . إذ ينبغى ، لكيلا تتعدد الجهود ولا يخذل بعضها بعضاً ، أن يمكن العاملون على التقدم فى النواحى الصناعية من الإحاطة بما يتمه غيرهم فى جهات أخرى . ولكن هذه المعلومات على قيمتها تذهب بدداً إذ تختفى فى طوايا المجلات والنشرات والمطبوعات التى تصدرها الحكومات والمنظمات الخاصة المعنية بالبحوث العلمية فى جميع أنحاء العالم ، وهى من الكثرة بحيث أن أحرص العلماء — كما صرحت بذلك الجمعية الملكية — لا يتأتى له السبق فى معرفة ما يستجد بها بغير عون . وهنا تبرز للجميع قيمة الدور الذى يستطيع أن يلعبه أمناء المكتبات فى هذا المجال : كانت الحكومة من جهتها تجرى بحثاً عن صلاحية جهات الاستعلامات القائمة الآن وما يتبعها من مكاتب ومكتبات وكذلك عن صلاحية أقسام الاستعلامات بالمكتبات العامة ، ومدى ما تستطيع كل منها أن تغذى به البحوث الصناعية من معلومات ، ومن جهة أخرى كان اتحاد المكتبات قد كلف فريقاً من رجاله البحث والاهتداء إلى ما يمكن عمله لضمان الحصول على موارد واسعة شاملة من الكتب والمجلات وغيرها من مراجع المعلومات فى شتى الموضوعات وضمان وجودها فى جميع أنحاء البلاد . ولقد أسفر البحثان عن أن الموجود، من المعلومات عامة والاجنبية خاصة غير كاف لحاجات الوقت الحاضر .

وفى سبيل معالجة هذا النقص أصدر اتحاد المكتبات مشروعاً يقضى بتخصيص واحدة على الأقل من كبريات المكتبات لمواجهة إحدى المجموعات الكبرى من الموضوعات ، يؤازرها فى ذلك عدد من المكتبات الأخرى التى بتعاونها فيما بينها تضمن تغطية شاملة للنقص فى الاطلاع والإعارة . وهذا المشروع يتوقف نجاحه من جهة على التعاون الصادق بين أمناء المكتبات والإخصائيين فى جميع أقطار العالم وعلى هؤلاء أن ينقبوا وأن يجمعوا كل ما له صلة بموضوع البحث وقت صدوره ، ومن جهة أخرى يتوقف النجاح على التعاون الكامل بين المكتبات العامة ومكتبات الجامعات وكافة أنواع المكتبات الخاصة .

والمشروع كما هو واضح من نصوصه فى الوقت الحاضر لا يتناول غير المكتبات التى تتلقى فعلا إعانات للإنفاق منها على ما تدعو الضرورة إلى زيادته من حاجات وموظفين .

والظاهرة الجديدة التى ينتظر أن تساعد كثيراً على إنقاذ هذا المشروع وأيضاً على تذليل الكثير من مشكلات التخزين هى مسارعة المكتبات إلى إدخال التصوير الدقيق على أفلام (Microphotography) ضمن وسائل فن المكتبات الحديث . فقد يمكن مثلا أن تصور بهذه الوسيلة جميع أعداد جريدة التيمس منذ صدورها فى عام ١٧٨٥ ، على الفيلم فلا يشغل مكان حفظه سوى جزء ضئيل جداً من المساحة التى تشغلها الأعداد العادية . وهذه ولا شك نعمة جزيلة ظفرت بها جميع المكتبات وبخاصة تلك التى فقدت محتوياتها إبان الحرب . وقد أخذت بعض المكتبات تستغل فعلا هذا النوع من التصوير لاستكمال ما ينقصها من الدوريات الهامة وللحصول على نسخ من الكتب والمخطوطات النادرة ، وقد لاحظت المكتبات التى تملك أفلاماً من هذا القبيل أن المشتغلين بالبحوث العلمية أصبحوا يقصدونها أيضاً لمطالعة الأفلام التى ترد إليها من الأقطار البعيدة . ومن المؤكد أنه لن يمضى وقت طويل حتى تكون معظم المكتبات قد أنشأت أقساماً خاصة بهذا النوع من التصوير .

كتب على بطاقات :

ومع ذلك فقد قطع التصوير الفيلمى الدقيق شوطاً أبعد من هذا وفى خلال سنتين أو ثلاث سيكون فى حيز الإمكان الحصول على نسخ من الكتب مطبوعة بطاقات فالبطاقة المصقولة ذات الخمس بوصات طولا والثلاث عرضاً يمكن أن يطبع عليها بالصور المصغرة ما لا يقل عن مائتى صفحة ويمكن قراءتها بواسطة أداة تشبه تقريباً آلة التجسيم المعروفة باسم (Epidiascope) أما فائدة تلك البطاقات فى المستقبل فعظيمة جداً لأن الباحث العلمى الذى يضطر فى الوقت الحاضر إلى أن يتجشم السفر إلى جهات بعيدة ليطالع أو يراجع مخطوطاً لا مثيل له أو مؤلفاً نادراً أصبح ينتظر فى أمل ذلك اليوم الذى يتيسر له فيه أن يطالع نسخة طبق الأصل بأقرب المكتبات إليه . وزيادة على ذلك فإن المكتبات التى يعجزها ضيق المكان أو قلة عدد الموظفين عن إدارة قسم كبير من أقسام المراجع سيكون فى إمكانها أن تضم فى صندوق واحد من صناديق الفهارس لا يزيد عدد إدراجه على العشرين ، ما لا يقل

عن عشرة آلاف من الكتب وهو العدد المتفق على أن يكون أساساً لكل مكتبة كبيرة من مكتبات المراجع . وبهذه الطريقة يخف الضغط على المكتبات الأهلية العامة وعلى كبريات المكتبات بالأقاليم . ومن جهة أخرى فإن الباحث العلمى يتوفر له وقت ثمين بسبب سرعة الحصول على مراجعه .

ومع كل هذه التسهيلات قد يكون من غير الملائم لبعض القراء القاطنين بجهات معزولة فى أطراف البلاد أن يحضروا إلى مكتباتهم ليفحصوا صوراً مصغرة من الكتب وغيرها فهؤلاء يلزمهم نسخ مطبوعة بالحجم العادى لهذا أخذت المكتبات ترسم من الآن خطى « مكتبة العلوم » بتيسير الحصول بأثمان زهيدة على نسخ طبق الأصل من مقالات المجلات مصورة بآلة الفوتوستات (Photostat) .

* * *

إن ما عرضناه للآن ما هو إلا قليل من كثير من المشروعات التى ستتكون منها الخدمات المكتبية العامة فى المستقبل ولا يزال كثير غيرها قيد البحث ، ذلك لأن المكتبات العامة قد انتهت الآن من قطع مرحلتها التمهيدية وإنها لتتقدم بخطى سريعة نحو تلك الخدمات الأكثر تخصصاً والتى بقى معظمها للآن فى انتظار إنشاء المكتبة العامة التى تتناول خدماتها الشعب بأسره بالمقدرة والكفاية المرجوتين .

إعداد مدرسى العلوم

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية المعلمات

أهمية إعداد مدرسى العلوم :

تشتق مشكلة إعداد مدرسى العلو م أهميتها من أهمية العلوم ذاتها فى حياتنا . ولسنا فى حاجة فى هذا المقام إلى ذكر مزايا الغلوم وتعداد أفضالها على الإنسانية ، ويكفى لبيان قيمة العلوم أن نتصور مجتمعاً بدائياً يعيش بعيداً عن كل إنتاج علمى ، وأن تقارنه بمجتمع تعهدته يد العلوم فهذبته وصقلته ، لكى ندرك ما للعلوم من نعم علينا لا نستطيع أن نحصيها .

ويلقى هذا الفضل من جانب العلوم على المهتمين بأمور إعداد النشء للحياة واجبات جساماً فيما يتعلق بهذا التراث العلمى الذى تسلمناه أمانة من الجيل السابق ، والذى يجب أن نؤديه أمانة إلى الجيل التابع بعد أن نحسن استعماله ، وبعد أن نؤدى عليه ضريبة الاستعمال فى صورة إضافة علمية جديدة .

ولن نستطيع أن نفيد من دراسة العلوم فائدة حقيقية وأن نؤدى ضريبة هذه الإفادة إلا عن طريق دراسة العلوم . ولقد اتضحت هذه الحقيقة واضحة وترجمت ترجمة عملية منذ أوائل القرن التاسع عشر ، حينما أخذت العلوم مكانها بين مواد المنهج الدراسى فى المدارس الابتدائية والثانوية ، وأصبحت دراستها جزءاً هاماً من بين دراسات مرحلتى التعليم العام . وذلك بعد أن كانت دراسة العلوم فيما قبل مقصورة على من يريدون أن يتخصصوا فيها وحدهم .

ولما كان من الممكن أن تتم دراسة العلوم بطرق متعددة وأن توصل هذه الطرق الى كل أنواع النتائج التى قد تخطر على البال فى هذا المقام لزم ، أن تكون عنايتنا بالعلوم ذاتها مؤدية بالتالى إلى النتائج المطلوبة ، وتحقيق الإفادة من دراسة الغلوم إلى أقصى حد ممكن .

ولما كان مدرس العلوم يمثل حلقة الاتصال بينها وبين التلاميذ ، الذين نعدهم للحياة — فقد أصبح من الواجب أن يتجه اهتمامنا بالعلوم وطرق دراستها إلى إعداد مدرس العلوم إعداداً يساعد على تحقيق الأغراض التى نهتم من أجلها بالعلوم ودراستها . ومن هنا كانت أهمية إعداد مدرس العلوم .

إعداد المدرس وفلسفة التربية :

يعتبر إعداد المدرس فى كل عصر من العصور وتحت ظروف أية بيئة من البيئات انعكاساً لفلسفة التربية الشائعة فى هذا العصر أو تلك البيئة . ويمكن أن نلخص الاتجاهات التى مرت بها فلسفة التربية فى طريقة إعداد المدرس فيما يلى :

(أ) الاتجاه نحو الاهتمام بالمادة الدراسية والكتب

يمثل هذا الاتجاه طريقة المدرسة القديمة فى إعداد التلاميذ للحياة . فدراسة الكتب والمواد فى صورتها التخصصية تزود التلاميذ بخبرات الأجيال السابقة مرتبة مهذبة مركزة وما على التلميذ غير الحفظ والتسميع .

ولقد لقى هذا الاتجاه تأييداً كبيراً ممن يرون أن وظيفة المدرستين الابتدائية والثانوية هى الإعداد للدراسات فوق الثانوية والذين حسبوا أن هذا النوع من الدراسة هو أحسن طرق الإعداد لهذه الدراسة . كما لقى تعضيداً ممن كانوا يعتقدون فى نظرية القوى الشكلية للعقل الإنسانى والتى شاعت وسيطرت على أفكار المربين وأساليبهم خلال القرن التاسع عشر ، والتى لا يزال صداها يرن حتى اليوم فى عقول بعض المحافظين على القديم من المشتغلين بأمور التعليم . ومؤدى هذه النظرية فى تدريس العلوم أن قيمة تدريس العلوم تقاس بما يمكن أن يتم بوساطتها للعقل الإنسانى من تدريب على الحفظ والتفكير والملاحظة والدقة وغيرها من القوى العقلية وذلك بغض النظر عن علاقة المادة بحياة الدارسين ، أو باستعداداتهم ، بل إن صعوبة المادة وجفافها وبعدها عن حياة الدارسين كان مما يعلى فى قيمتها التدريبية للعقل الإنسانى وللإرادة التى كان يظن أنها لا تقوى إلا بممارسة المكاره والبعد عن كل ما تميل إليه النفس التى كانت تعتبر شريرة بفطرتها . ولم يكن يشترط لإعداد المدرس فى ظل هذا الاتجاه إلا أن يكون قد درس المادة العلمية التى يقوم بتدريسها . أما حدود الدراسة وأوصافها فكان خاضعاً لقانون العرض والطلب .

(ب) الاتجاه نحو الاهتمام بدراسة سيكولوجية التلاميذ

ظهر هذا الاتجاه نتيجة لتقدم الدراسات السيكولوجية والتربوية وتجلى واضحاً فى مدارس القرن التاسع عشر والقرن العشرين . وخلاصة هذا الاتجاه أن دراسة المادة دراسة ناجحة لا يتطلب الإلمام بالمادة وحدها ، ولكنه يتطلب الإلمام بطبيعة الدارسين ، بالإضافة إلى ذلك ، حتى يستطيع المدرس أن يهيئ أحسن الظروف لشرح الدرس بإثارة الانتباه واستعمال وسائل الإيضاح ومراعاة مرحلة العمر وطبقة الذكاء وغير ذلك من الأساليب التربوية — ويلاحظ أن المادة بقيت فى كثير من الأحيان كما هى ولكن طرق الشرح والعرض هى التى تغيرت . ولذلك قام فريق من المربين ينتقدون هذا الاتجاه ويرون أنه يشترك مع الاتجاه السابق فى أن المادة هى محور الاهتمام فيه ، ويرون أن الاهتمام بالمادة فى صورتها التخصصية يؤدى إلى ترتيب الحقائق العلمية ترتيباً منطقياً وإلى إقامة الحواجز بين المواد العلمية مما لا يترك مجالا للاهتمام بحياة الدارسين ولبيان علاقة الدراسة بحاجاتهم وبمشكلاتهم ، ويرون أن الاهتمام بالمادة يؤدى إلى الإسراف فى استعمال المصطلحات الفنية والمهارات التخصصية كالوزن والتحليل والقياس مما لا يحتاج إليه التلميذ إلا للتخصص . ولذلك فإن هذا الفريق الأخير من رجال التربية ينادى بالتحرر من المناهج فى صورها التقليدية القديمة التى تقوم على محاكاة الأسلوب التخصصى ويرى أن يعطى التلميذ فرصة أكبر لكى يختار بنفسه ما يشاء من ألوان الدراسة وطرق النشاط فإذا تعسر ذلك وجب وضع مناهج جديدة تقوم المادة فيها على خدمة حاجات الدارسين وميولهم وتراعى استعداداتهم المختلفة . ولقد أنشئ عدد كبير من المدارس فى أمريكا وغيرها من الدول لمحاولة تطبيق هذه المبادئ وأطلق عليه المدارس التقدمية تمييزاً لها عن المدارس التقليدية .

ولقد أدى هذا التطور بدوره إلى تطور فى طريقة إعداد المدرس فأنشئت معاهد خاصة لإعداد المدرسين أطلق عليها مدارس المعلمين أو كليات المعلمين أو معاهد إعداد المعلمين تقترن دراسة المادة فيها بدراسات نفسية وتربوية لكى تساعد المدرس وتعده لمراعاة المقتضيات السكولوجية والتربوية أثناء تدريسه — ويقضى الطالب السنوات الأولى من دراسته فى هذه المعاهد متخصصاً فى بعض المواد الدراسية على النمط التخصصى ثم يقضى السنوات الأخيرة فى دراسة التربية وحدها أو التربية بالإضافة إلى مزيد من مادة تخصصه .

(جـ) الاهتمام بحياة الدارسين وظروف بيئاتهم

يعتبر هذا الاتجاه أحدث الاتجاهات فى وجهات نظر المربين ، وقد تبلورت أساليبه وطبقت عملياً فى أمريكا وبعض الدول الأخرى بعد الحرب العالمية الثانية .

ويرى دعاة هذا الاتجاه أن كلا من الاتجاهين السابقين قد جانبه الصواب فى كثير مما ذهب إليه . فالمادة ليس لها قيمة فى ذاتها إلا بالقدر الذى يستطيع التلميذ أن يستفيد به فى حل مشكلاته الشخصية والاجتماعية ومشكلات بيئته . كما يرون أن العناية بأمر التلميذ من حيث ميوله واستعداداته لا يمكن أن يتم فى فراغ بل تحت ظروف الحياة التى يحياها وظروف البيئة التى يعيش فى جنباتها . ويتلخص هذا الاتجاه فيما يتعلق بتدريس العلوم فى وجوب البدء بحياة التلميذ وظروف بيئته ، واتخاذهما أساساً لكل ما تهيئوه له المدرسة من ظروف النمو الحسن . أما المادة فتقدم بالقدر الذى نحقق به هذه الغاية . وأما الدراسات السيكولوجية فإنها تساعدنا على اختيار أنسب ما يمكن تقديمه للتلميذ فى معمل البيئة المتسع الرحبات ومدرسة الحياة الزاخرة بشتى المشكلات . وهكذا نرى أن هذا الاتجاه الجديد يرمى إلى الإفادة من الاتجاهين السابقين مع محاولة سد الفراغ الذى كان يقوم دائماً بين المدرسة والحياة .

ولقد أدى هذا الاتجاه إلى إضافات جديدة فى مناهج إعداد المدرسين ، من أهمها الدراسات الاجتماعية والاقتصادية ، ودراسات البيئة ومشكلاتها ، وذلك بالإضافة إلى دراسة مواد التخصص والدراسات التربوية .

* * *

لقد قمنا حتى الآن باستعراض سريع لوجهات النظر التى أثرت فى وظيفة المدرسة ، ورأينا كيف أثرت هذه الوجهات فى طريقة إعداد المدرسين بصفة عامة ، وإعداد مدرسى العلوم بصفة خاصة . وبقى علينا أن نعرف إلى أى حد نجحت الطرق السابقة فى إعداد مدرسى العلوم . ولكننا لن نستطيع أن نصل إلى تقرير هذا الحكم إلا إذا حددنا أولا معايير هذا النجاح . وتتحدد هذه المعايير بمعرفة الغايات التى نستهدفها فى تدريس العلوم ، ثم معرفة إلى أى حد يمكن تحقيق هذه الغايات عن طريق إعداد مدرسى العلوم بالطرق المختلفة التى أشرنا إليها .

الغايات التى نستهدفها من تدريس العلوم

ليس هنا مجال تناول غايات تدريس العلوم بصورة متسعة ، فنحن فى الواقع فى سبيل البحث عن أحسن الوسائل لإعداد مدرسى العلوم . ولكننا لن نستطيع أن نحقق هذه الغاية إلا إذا حددنا الأهداف التى يجب أن يترسمها المدرس وأدركنا بالتالى أسباب قصور الطرق العادية لإعداد المدرسين عن إدراك هذه الغايات بحيث نستطيع أن نرسم خطة جديدة لإعداد مدرسى العلوم ، نحاول فيها أن نتلافى فى نقائص الطرق المستعملة حالياً لإعداد هؤلاء المدرسين . ويمكن تلخيص الغايات التى نستهدفها فى تدريس العلوم فيما يلى :

أولا : استخدام العلوم فى الحياة

لن نستطيع فى هذا البحث الموجز أن نوفى هذا الموضوع ما يستحقه من العناية ، فهو وحده يتسع لتأليف موسوعات لبيان أهمية استخدام العلوم فى الحياة ، وطرق ذلك ، وما يمكن أن تفعله المدرسة لتحقيق هذا الهدف . إننا نعيش فى أحضان مدنية نسجتها يد العلوم ، ويكفى أن نلقى ولو نظرة عابرة على وسائل الانتقال والاتصال والإنتاج والصحة لكى ندرك فى أتم جلاء أهمية العلوم فى بناء صرح المدنية التى تظللنا .

فإذا لم يستطع تدريس العلوم أن يقدم للتلميذ صورة واضحة عن أسس هذه الحضارة العلمية وطرق استخدامها فى حياته استخداماً مستنيراً يؤدى إلى رقى الفرد وتقدم الجماعة فقد باء تدريس العلوم بفشل ذريع وخذلان مبين .

ويتطلب تحقيق هذه الغاية ، فيما يتطلبه ، اختيار الحقائق العلمية التى تقدم للتلاميذ من خضم التراث العلمى المتسع ، ثم تقديم هذه الحقائق على أساس علاقاتها بحياة الفرد والجماعة وطرق الاستفادة منها ، سواء فى حياتنا الخاصة أو العامة ، أو فى تعديل وجهة نظرنا إلى الكون الذى نعيش فيه ، ومحاولة فهم جانب من أسراره ، التى كلما ازداد الإنسان كشفاً عنها زاد إيمانه بقصوره عن إدراكها. ويخطئ كثير من مدرسى العلوم عند ما يقدمون الحقائق مجردة عن طرق استعمالها أو الاستفادة منها ، أو من آثار هذه الحقائق فى الحياة .

ولقد زرت فى يوم من الأيام مدرساً يقوم بتدريس موضوع الأكسجين فى

إحدى المدارس الثانوية — فبدأ باستعراض صفاته الطبيعية ، ذاكراً أ الأكسجين غاز شفاف أكثف من الهواء سريع الذوبان فى الماء . ثم انتقل إل صفاته الكيميائية فبين أنه لا يشتعل ، ولكنه يساعد على الاشتعال ، نشيط يتحد بكثير من الفلذات وغير الفلزات . ولقد استغرق دراسة هذه الصفات دقائق معدودات من المدرس الذى اكتفى بتقديم هذه الحقائق بالصورة السالفة ولقد تساءلت أى نفع يمكن أن يعود على التلميذ من مثل هذه الدراسة ، ثم جا فى ذهنى ما كان من الممكن أن يقال فى هذا الموضوع ، لو حاول المدرس أ يربط كل صفة من هذه الصفات بحياتنا [١] .

ولن يكون ربط العلوم بحياة الإنسان كاملاً إلا إذا تناولت دراسة العلو بيئة الإنسان وما تستطيع العلوم أن تقدمه من حل لمشكلاتها وطرق استغلا مصادر الثروة بها .

ويتضح مما سبق أن تدريس العلوم فى المدرسة الابتدائية والثانوية على نفس النهج التخصصى الذى تكون العناية فيه بالقوانين والحقائق العلمية لذاتها ، ' يمكن أن يؤدى إلى تحقيق هذه الغاية .

ثانياً : استخدام العلوم استخداماً اجتماعياً

يقول بعض الناس إن العلوم شر على الإنسان ، ويخالفهم البعض الآخر فيقولون أنها خير ، ولكل فريق حججه وأدلته . والواقع أن شأن العلوم كشأن أ سلاح فى يد الإنسان ، يتوقف اعتباره خيراً أو شراً على طريقة استخدامه ، فإ أحسن استخدام العلوم كانت خيراً وبركة ، وإذا أسيئ استعمالها كانت ش ونقمة . ولذلك يجب أن يكون تدريس العلوم مقترناً بتكوين العواطف الإنسا التى تساعد الإنسان وتوجهه نحو حسن استعمالها — فإذا أهملت المدرسة هذ الغاية من غايات تدريس العلوم فليس من العجيب أن نرى العلوم تستخدم استخدمت فى الحربين العالميتين الأخيرتين فى إنزال الويلات بالبشر .

---

(١) من أراد أن يستزيد من هذا الموضوع فعليه أن يرجع إلى مقال « العلوم العامة المدرسة الثانوية للمؤلف فى صحيفة التربية عدد يناير سنة ٥١ من ص ٥٣ إلى ٦٢ .

ثالثاً : استخدام الأسلوب العمى فى التفكير

لقد تميزت العلوم بأسلوب خاص من التفكير اشتهر باسمها ونسب إليها ، وهو الأسلوب العلمى . وهو واحد من أساليب التفكير الإنسانى ، ولكنه يختلف عنها جميعاً. فمن تلك الأساليب ما يقوم على المحاولات العديدة حتى يصل الإنسان عن طريق الصدفة إلى حل للمشكلة التى تواجهه ، ومن تلك الأساليب ما يتقيد فيه الإنسان بآثار العادات والتقاليد ، ومنها ما يخضع الإنسان فيه لرأى السلطة ممثلة فى الوالد أو الزعيم أو الحاكم أو غيرهم . ومنها غير ذلك كثير . أما الأسلوب العلمى فهو الأسلوب الذى يتبعه الباحث فى ميدان العلوم ، لكى يصل الى الحقائق العلمية . ولكن استعمال هذا الأسلوب ليس مقصوراً على دائرة العلوم وحدها ؛ فمن الممكن بل من الواجب استعماله فى حل سائر المشكلات التى تواجه الإنسان فى حياته الشخصية والاجتماعية . ويحتاج استعمال هذا الأسلوب إلى تدرب على مدى طويل من الزمن ، وتحت توجيه رشيد .

ومما يؤسف له أن تدريس العلوم لدينا ، سواء فى المدارس الابتدائية والثانوية أو فى الجامعات ، يهتم بالحقائق والقوانين العلمية أكثر مما يهتم بالأسلوب الذى وصل به الباحثون إلى هذه الحقائق . فعقول المدرسين والتلاميذ مزدحمة بالحقائق العلمية ، والسبورة والكراسات والكتب فياضة بها . أما أسلوب العلوم فليس له حتى اليوم مكان يذكر فى دروسنا أو طرق اكتسابنا للخبرات العلمية .

ولن يستطيع مدرس العلوم أن يحقق ما يرجى له من نجاح فى العناية بهذا الأسلوب حتى يعد هو نفسه لتطبيقه ويدرب عليه تدريباً .

رابعاً : تكوين الميول والاتجاهات العلمية الصالحة والتعديل فى سلوك الإنسان

ولن يكون تدريس العلوم ناجحاً إلا إذا أدى إلى تكوين ميول واتجاهات علمية صالحة توطد صلة الإنسان بالإنتاج العلمى ، وتحفزه نحو استخدام العلوم للرقى بحياته وظروف بيئته ، وتؤكد اهتمامه بالقراءة العلمية واستخدام الأسلوب العلمى ، على أن يؤدى كل هذا إلى تعديل سلوك الإنسان وعاداته ، بما يتفق مع مقتضيات العلوم وحقائقها وأسلوبها . فالشخص الذى يقوم بدراسة طرق انتشار الأمراض لا يتورع فى نفس الوقت عن البصق أو التمخط فى المدرسة أو الشارع

أو عن تعاطى الطعام أو الشراب من إناء قد ولغ فيه غيره ، والشخص الذى يضـ
أمام باب منزله زيراً من الماء وكأساً ليشرب منه السابلة إذا عطشوا ، كل أولئك
لم يسلكوا السلوك الذى تقتضيه معرفتهم بطرق انتشار الأمراض .

* * *

الآن وقد استعرضنا الغايات التى يجب أن نستهدفها فى تدريس العلوم ، يـ
أن ندرس الطرق التى يشيع استعمالها فى مدارس المعلمين وكليات المعلمين بقصـ
إعداد المدرسين لتحقيق هذه الغايات وما يجب أن تكون عليه . وسوف نتناول فـ
دراسة هذا الموضوع النقط الآتية :

(ا) دراسات المادة العلمية
(ب) الدراسات التربوية
(ج) دراسات البيئة والمجتمع
(د) دراسات عامة

وسوف نتناول كلا من هذه النقط فيما يلى :

(ا) دراسات المادة العلمية

يجب أن نؤكد قبل كل شىء أن دراسة المادة العلمية هى العماد الذى يقو
عليه تدريس العلوم والذخيرة التى ينزل بها المدرس إلى الميدان . فالمادة العلمـ
أساسية جداً لنجاح تدريس العلوم ، ولكن المادة وحدها لا تخلق من الشخصـ
مدرساً صالحاً لتدريس العلوم ، إذ أن النجاح فى تدريس العلوم إنما يقاس بمدى
تحقيقه لأهداف تدريسها التى أشرنا إليها . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أننا نريـ
مدرساً يجيد استخدام المادة العلمية فى الربط بحياة الدارسين وفى معالجة مشكلات
بيئاتهم ، ويعنى بأسلوب العلوم عنايته بحقائقها ، ويعمل على تعديل ميوا
الدارسين واتجاهاتهم وسلوكهم بحيث تصبح أكثر انسجاماً مع الحقائق العلمـ
واتجاهاً نحو الارتفاع بمستوى للفرد والجماعة من سائر الوجوه .

وواضح أن الاقتصار فى إعداد مدرس العلوم على دراسة العلوم وحدها وفـ
نفس الصورة التى يدرس بها المتخصصون يتنكب عن تحقيق هذه الغايات التى
نستهدفها من تدريس العلوم ، ولا يمكن أن يؤدى إليها إلا عن طريق الصدفة

وقد حاولت مدارس المعلمين ومعاهد إعدادهم معالجة هذه المشكلة عن طريق إضافة دراسات تربوية ترشد المدرسين إلى الغايات وترسم لهم طرق بلوغها . ويؤسفنى أن أذكر بما لى من خبرة عملية فى هذا الميدان أن هذه الجهود قد منيت بفشل ذريع . ولا زال تدريس العلوم فى مصر حتى اليوم ، سواء على أيدى من درسوا دراسة تخصصية فى العلوم وحدها ، أو من تلقوا بالإضافة إلى ذلك جانباً من الدراسات التربوية ، بعيداً كل البعد عما يجب أن يكون عليه . ولست أريد هنا أن ألقى باللوم كله على هؤلاء المدرسين ، أو أن أتهمهم بالإهمال أو التقصير ، بل إننى أريد أن أتلمس لهم العذر ، وأن ألقى باللائمة على طريقة إعدادهم . فلقد درس هؤلاء المدرسون العلوم دراسة تخصصية ، طول مدة دراستهم ، سواء فى المدارس أو فى الجامعات أو معاهد المعلمين على أيدى أساتذة أتقنوا النهج التخصصى ، ولم يتقنوا نهجاً سواه ، واستعملوا مراجع تخصصية وليس أمامهم سواها . ونحن نتطلب منهم ، وقد درسوا بعض الدراسات التربوية فى عام أو بعض عام ، أن يمسوا هذه المادة التخصصية فى ترتيبها وأساليبها ومراجعها بعصا سحرية ، فإذا بها تنفض عنها أكفان التخصص وتصبح أكثر ما تكون صلة بحياة الدارسين ومعالجة لمشكلات بيئاتهم ، زالت من بينها الحواجز التى يقتضيها التخصص ، تعنى بأسلوب معين وتؤدى إلى اتجاهات وسلوك معين .

إننا إذ نطلب ذلك إنما نكلف الأشياء غير طباعها ، ونكلف المدرس ما لا يقوى وحده عليه . فليس من اليسير على المدرس الذى أعد هذه الإعداد ، وتأثر بمادته وطريقته هذا التأثر ، أن يتخلص بسهولة ويسر ، وبين عشية وضحاها من جميع تلك الآثار ، ويتجه لتوه إلى تحقيق هذه الأهداف البراقة لتدريس العلوم . فهى ، وإن بدت هينة فى استعراضها ، مقبولة لدى التفكير فيها إلا أن تحقيقها عملياً لا يمكن أن يتم بهذه السهولة .

فكيف تدرس العلوم إذن لمدرسى العلوم ؟

لقد واجه المهتمون بالأمر المشكلة ذاتها من قبل ، وانتهوا فيها إلى حل سليم فأغنوها بذلك عن مشقة البحث والتجريب واستقر الرأى على أن تعطى المادة مدرسى العلوم بنفس الصورة التى يطلب إليهم تحقيقها عند ما يقومون بتدريس العلوم ؛ اللهم إلا من حيث المستوى الذى يراعى فيه التوسع مع المدرسين . وعلى ذلك فالمادة تقدم إليهم حية وثيقة الصلة بمشكلاتهم وفى أسلوب علمى .

ويكتفى بعض معاهد إعداد المعلمين بهذا النوع من الدراسة وحده ، بينما ير البعض الآخر أن يعطى بالإضافة إلى جانب من الدراسة التخصصية لاعتقاد ان للدراسة التخصصية أهميتها الكبيرة فى الإحاطة المنظمة بأطراف المادة والتع الكافى فيها والاستفادة من مراجعها التخصصية . ويجمع هذا النظام بين م الطريقتين السابقتين ومن الممكن أن يضع كل معهد ما يراه مناسباً له . ف الممكن أن تكون دراسة العلوم فى السنتين الأوليين تخصصية وفى السنتين التالية على الصورة الجديدة التى أشرنا إليها ، ومن الممكن أن تسير الطريقتان معاً ط مدة الدراسة .

وقد يجر هذا الاتجاه الجديد فى تدريس العلوم إلى سؤال آخر عمن يق بتدريس العلوم للمعلمين على هذا النهج الجديد . لا شك أننا فى حاجة إلى ط جديد من المدرسين يتوافر فيه التعمق فى دراسة المادة ، مع التعمق فى درا التربية ، وحتى يتوافر لدينا هذا الطراز من الأساتذة أرى ضرورة التعاون والاشتر بين أساتذة المادة وأساتذة التربية المهتمين بدراسة العلوم فى وضع مناهج الدرا ورسم خططها بما يحقق ما نستهدفه من الغايات .

(ب) الدراسات التربوية

للدراسات التربوية أهميتها الكبيرة فى إعداد مدرس العلوم ، فهى أساس لإعطاء المدرس فكرة واضحة عن استعدادات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ، أنها تساعد المدرس على إدراك وتحديد الأهداف اللازمة لتوجيه عمله ، وهى نفس الوقت تدله على أحسن الطرق لبلوغ هذه الأهداف . ومن ذلك نرى الدراسات التربوية التى تعطى للمدرس لا ترمى إلى أن تجعل منه إخصائياً دراسة العلوم النفسية والتربوية ، ولكنها ترمى إلى مساعدته فى أداء رسالته التدريس فى أتم صورة وعلى أكمل وجه . ولذلك يجب أن يراعى فى تقديم ه الدراسات ما يأتى :

أولا : ألا تعطى فى صورة تخصصية ، ولكن فى صورة دراسة مشكلا عامة من نوع المشكلات التى يصادفها المدرسون أثناء قيامهم بعملهم . ول سارت مناهج المعلمين ردحاً طويلا من الزمن على تقديم الدراسات التربوية

صورة قد يفيد منها من يريد التخصص فى هذه النواحى أكثر مما يفيد منها المدرس . فنى دراسة التربية مثلا كان يعطى معظم الوقت لدراسة فلسفة التربية وتاريخها ، وفى دراسة علم النفس كانت تصرف الجهود فى دراسة النواحى النظرية الصرفة ، مثل تحليل الشعور واللاشعور ، والغريزة والعاطفة والشخصية ، ثم تقدم دراسات أخرى عن المقدرات وعن الإحصاء . . . إلخ من الموضوعات التى لا نستطيع أن ننكر فائدتها العامة ، ولكنها تترك المدرس فى كثير من الأحيان دون أن يعرف كيف يستطيع أن يستفيد من هذه الدراسات النظرية والفلسفية فى عمله كمدرس . ولذلك فقد تطور الاتجاه فى تخير هذه الدراسات وفى طريقة تدريسها ، وأصبح أكثر ميلا إلى إعطاء دراسات حول موضوعات عامة مما تمس صميم عمل المدرس مثل المناهج — المدرسة الثاوية ومشكلاتها — المدرسة الابتدائية ومشكلاتها — النظام فى المدرسة — الحرية فى المدرسة . . . إلخ مما يحتاج فى معالجته إلى خبرات يمكن استقاؤها من التربية وعلم النفس والإحصاء وغيرها .

ثانياً : يجب زيادة الاهتمام بالنواحى العملية فى إعداد المدرس . فى الوقت الحاضر تقتصر النواحى العملية فى إعداد المدرس على بعض الدروس التى يقوم تحت إشراف معهده بتدريسها أثناء التربية العملية . ولكن الدراسات العملية يجب أن تمتد لتشتمل على ملاحظة سلوك التلاميذ والتدرب على تسجيل الملاحظات فى صورة علمية ومحاولة مساعدة التلاميذ ذوى المشكلات والتدرب على حضور مجالس الحكم الذاتى فى المدرسة ومجالس الآباء والاشتراك فى نشاط التلاميذ أثناء الرحلات والجمعيات العلمية وغير ذلك من النواحى التى أصبحت ذات أهمية كبيرة فى عمل المدرس .

(ج) دراسات البيئة والمجتمع

لسنا فى حاجة إلى أن نؤكد مرة أخرى أن دراسة الحقائق العلمية يجب ألا تكون غاية فى ذاتها ، وإنما تقدم هذه الحقائق بقصد استخدامها وبالقدر الذى نستطيع أن نساهم به فى رفع مستوى حياة الفرد وزيادة قدرته على حل مشكلات البيئة التى يعيش فيها والمجتمع الذى ينتسب إليه . ولن يتمكن المدرس من تحقيق هذه الغاية إلا إذا كان لديه صورة واضحة عن هذه المشكلات وطرق تسخير

الحقائق العلمية فى معالجتها . ولا شك أن هذا يتطلب دراسة علمية للبيئة والمجتمع حتى لا يكون أحد من مدرسى العلوم فى غمرة اهتمامه بالمادة وحقائقها فى معزل عن ميدان العمل الذى يطلب إليه أن يساهم فيه ويوجه نحوه جهوده ويجعل دراسة العلوم وتدريسها فى خدمته . ومما هو جدير بالذكر هنا أن الكليات الحديثة للتربية والمعاهد الحديثة لإعداد المعلمين تولى دراسات البيئة والمجتمع عناية لا تقل عن عنايتها بالمادة العلمية ذاتها ، أو بالدراسات التربوية للمعلمين . وتظهر أهمية دراسات البيئة والمجتمع جلية واضحة فى حالة مدرس العلوم ، وذلك بالنسبة لما بين العلوم من جهة وبين البيئة والمجتمع من جهة أخرى من علاقات وطيدة لسنا فى حاجة إلى الإشارة إليها فى هذه العجالة .

ويجب عند تقديم دراسات البيئة والمجتمع لمدرسى العلوم أن تكون فى صورة دراسات علمية يوضح فيها ما تستطيع العلوم أن تفعله بالإضافة إلى ما تكون قد فعلته فى هذا الميدان — بدل أن تتم هذه الدراسات فى صورة تخصصية قد تصلح لمن يريد أن يتخصص فيها أكثر مما تصلح لمدرسى العلوم .

(د) الدراسات العامة

ونقصد بها الدراسات التى تؤدى بالإضافة إلى ما سبق من الدراسات إلى زيادة كفاءة مدرس العلوم فى تأدية مهنته كمدرس — مثل دراسات الصحة للمدرسين ودراسات الفنون ودراسات الأشغال اليدوية . ولا شك أن مدرس العلوم يحتاج إلى هذه الدراسات حتى يستطيع أن يساعد فى الانتفاع بوقت فراغهم وحل مشكلاتهم الخاصة والعامة . فليس عمل مدرس العلوم أو غيره مقصوراً على تدريس المادة وحدها وتحقيق غايات خاصة من تدريسها ولكنه يتجه نحو العناية بالتلاميذ من سائر نواحى نموهم ، جسمياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً .

خاتمة

يمكننا أن نرى من الاستعراض السابق لإعداد مدرسى العلوم أنه قد مر بالمراحل الثلاث الآتية :

١ — مرحلة الاهتمام بالمادة العلمية على أنها غاية فى ذاتها . ولقد كان يكفى

لإعداد المدرس فى هذه المرحلة أن يكون ملماً بالمادة فحسب .

٢ ــ مرحلة الاهتمام بالمادة مع وجوب مراعاة الاعتبارات السكولوجية فى تدريسها . وكان يشترط فى إعداد مدرس العلوم فى هذه المرحلة أن يكون المدرس قد درس دراسات نفسية وتربوية بالإضافة إلى دراسته للمادة العلمية .

٣ ــ مرحلة الاهتمام بحياة الدارسين وبيئاتهم وتسخير العلوم فى العمل على الرقى بالفرد وبيئته وبالمجتمع والإنسانية . وتتطلب هذه المرحلة إعداداً خاصاً لمدرس العلوم يقوم على تدريس العلوم للمعلمين بصورة تستهدف هذه الغايات ويتجلى فيها ما تستطيع أن تؤديه العلوم فى خدمة الإنسان تحت ظروف حياته وبيئته وتكون مادة العلوم فيها وسيلة ترفع مستوى هذه الحياة وطريقة العلوم وأسلوبها للتفكير فى كل ما يلاقيه الإنسان فى حياته من المشكلات . على أن يتم كل ذلك مع مراعاة الاعتبارات السكولوجية إلى أقصى حدود الإمكان .

تطور الخبرة اليدوية فى رسوم الأطفال

للأستاذ سعد الخادم
المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

عند اطلاعى على بعض مراجع تبحث فى تطور رسوم الأطفال وجدت أن مجموعة منها عن السنتين الأوليين من عمر الطفل حيث تبدأ تخطيطاته الأولى ، وتستمر البحوث منذ ذلك الحين فى تحليل رسوم الطفل وتخطيطاته على نسق يكاد يكون مشتركاً بين المؤلفين ، إذ يقوم فى أساسه على ربط التخطيطات والرسوم التى تصدر عن الطفل بحركة يده وتعاونها مع توجيه عينيه . فانفصال الحركة عن توجيه العينين يؤدى عادة إلى حركة آلية ليس للطفل سيطرة واضحة عليها . ومن خصائص تطور الحركة اليدوية فى هذه المرحلة زيادة تعقيدها . فاليد كأداة للتعبير تكتسب حذقاً وخبرة ومهارة .

فالمحور الأساسى لتطور الخبرة اليدوية فى هذه المرحلة يقوم على زيادة التعاون بين الرؤية المزدوجة وحركة اليد . وهذا يقتضى تكشف إمكانياتها وتدريبها على سرعة الاستجابة فى أداء أى حركة فى وسعها حسب الإرادة . فيمكننا بناء على هذه الآراء تحليل رسوم الأطفال وتخطيطاتهم فى هذه المرحلة إلى أنواع من الحركات يعرف منها كيف بدأ الطفل فى تحريك يده والعضلات التى تعاونت بعضها مع بعض فى تحريك القلم فى أثناء الرسم وقدرتها فى تفريغ هذه الحركة . فالحركة الشاملة التى تتعاون فى أدائها جملة عضلات فى آن واحد حسب الإرادة لترسمها توصلنا عادة إلى خطوط تتصف بالارتباط والتكامل ، أما الحركات الآلية التى تسير على وتيرة واحدة فلا تصل بنا إلا إلى خطوط تتصف بالتفكك .

ولكى أوضح هذا الاستنتاج رأيت أن أستعرض هذه الآراء مجملة ومرتبة بحيث تعطينا صورة من التطور الذى يطرأ على تخطيطات الأطفال فى أربعة الأعوام الأولى من أعمارهم . ولكن قبل البدء فى هذا العرض أود الرجوع إلى

مرحلة تسبق تخطيطات الأطفال وعبثهم وهى المراحل التى يجتازها الرضيع فى إدراكه وتعرفه الأبعاد فى المحيط الذى يعيش فيه ، ونوع التنظيمات الشكلية التى يدركها وقدرته على توجيه حركاته فى هذا المجال .

فقد لاحظت فى أثناء اطلاعى على تحليل يبحث فى هذا الموضوع أن المراحل التى يجتازها الرضيع فى إدراكه للأبعاد شديدة الشبه بالأطوار التى تمر فيها رسومه من الثانية إلى الرابعة من عمره ، فكلا التحليلين يناقش أهمية الرؤية المزدوجة فى توجيه حركات الجسم إذ يبدو أن كلا منهما يكمل الآخر ، والأطوار التى يمر فيها الرضيع تتكرر فى التعاقب نفسه فى سن أخرى ولو أنها تختلف فى مظهرها . فالحركة والرؤية المزدوجة يجمعها عنوان واحد فى جميع هذه الأبحاث لأنها قد تكون الأساس فى تطور الخبرة اليدوية .

والجزء الأكبر من هذه المراجع يربط بين الخبرات اليدوية والقدرات العقلية. فالتطور فى إحدى الناحيتين يتبعه عادة تطور فى الناحية الأخرى .

فهناك علاقات وتنظيمات شكلية تتفق ومستوى إدراك كل مرحلة من مراحل النمو . وهناك مهارات وخبرات يدوية يمكن أن تدلنا على المستوى العقلى للفرد ، فكلما قل الذكاء قلت السيطرة على الحركة والقدرة على توجيهها وقلت كذلك القدرة على إدماج جملة حركات فى حركة واحدة .

ونرى عند الشواذ تعثراً فى الحركة وصعوبة فى السيطرة عليها ، فتتضارب أحيانا وتتكرر تكراراً آليًّا لتفككها واستقلال كل عضو عن الآخر .

وهكذا كلما تأخرت القدرات العقلية قل توجيه العينين لحركات الجسم حتى تصل إلى مستوى الحيوان ، حيث تتعذر الرؤية المزدوجة ويصبح العامل الموجه لحركات الجسم حاسة الشم والسمع والرؤية المفردة .

وقد رأيت أن أبدأ البحث بعرض رأى « إيليوت سميث »[١] فى هذا الموضوع فهو يؤكد أهمية الرؤية المزدوجة ويرجع لها تطور القدرات العقلية التى ميزت الإنسان عن بقية الكائنات الحية . وسواء اتفقنا مع هذا الاستنتاج أم لم نتفق فإن هذا الرأى يوضح لنا أهمية الرؤية المزدوجة عند الكائنات الحية وعلى رأسها الإنسان.

وسيتلو هذا الرأى تقسيم « جان بياجيه » للأطوار التى يمر فيها الرضيع فى إدراكه للأبعاد ثم آراء مجموعة من الباحثين فى سيكلوجية رسوم الأطفال .

(١) Smith. G.E. Art & Civilization (1929)

يقول « إيليوت سميث » فى كتاب « الفن والمدنية » إن تطور القدرات العقلية التى ميزت الإنسان عن بقية الحيوانات جاءت نتيجة ارتقاء الرؤية البصرية وحدتها فأصبحت العينان توجهان جميع حركات الجسم فى تآلف واحد . وحدث هذا نتيجة لتعاون حركة العينين وتدربهما على التحرك والتكيف معاً لتريا الشىء فى آن واحد بعكس ما يحدث فى الحيوانات عدا القردة فإن كل عين تتحرك فى اتجاه ، والرؤية لا تحدث إلا بإحداهما .

فالثدييات مثلا — يصعب عليها ضبط حركة العينين بحيث تقع صورة المرئى على الشبكتين فى وقت واحد . والذى يحدث عادة هو أن الصورة التى تراها العين الواحدة لا تلحظها الأخرى . وفى مثل هذه الحالات نجد أن حاسة الشم والسمع هما الموجهتان للحيوان فى حركاته وسعيه وراء طعامه ، والنجاة من الخطر ، فالتمكن من الرؤية المزدوجة أتاح إحكام الحركة والوصول بها إلى حد كبير من الحذق والتنوع . وعن طريق هذه الرؤية المزدوجة أيضاً يمكن تمييز اختلافات الأسطح والفوارق فى القيم السطحية وذلك بعكس الحيوانات التى هى أقل منا درجة فى الرقى .

إن الرؤية المزدوجة تمكننا من تفسير الأشياء التى نراها ، ومن أن نكيف أنفسنا تبعاً للظروف المحيطة بنا . وفى أثناء هذه العملية تتدرج عضلات اليد على مطاوعة العين والتعاون مع بقية عضلات الجسم فى حركاتها . وعن طريق هذه المشاركة تصبح الحركة الواحدة محصلة لجملة حركات متآلفة بعضها مع بعض ومتكاملة فى اطرادها .

ننتقل بعد هذا إلى تقسيم « جان بياجيه [١] » وسنرى فيه استمراراً لرأى « إيليوت سميث » القائل بأن اليد تتدرب تدريجياً على مطاوعة العينين ، فالرؤية المزدوجة هى التى توجه الجسم فى حركاته المختلفة . وتعد فى الوقت نفسه عاملا مهمًّا لتطور الإنسان وارتقائه عن بقية الحيوانات . فهناك علاقة بين تطور الرؤية البصرية وتطور القدرات العقلية فكل منهما يتابع الآخر .

أما « بياجيه » فيبين كيف تتدرب يد الرضيع على طاعة عينيه حسب توجيهها . فهو يستعرض أبسط نوع من العلاقات الشكلية التى يدركها الرضيع ويبين كيفية تعقدها ثم يربط بين العلاقات الشكلية والحركة . وينتهى به الأمر

(١) Jean Piaget. — La Representation de l'espace chez l'Enfant, pp. 17-25.

بأن يفسر الحركة التى يؤديها الرضيع كنوع من العلاقات الشكلية التى تخضع لتنظيم أو « جشتالت » عام . فكأن هناك صلة بين أنواع التنظيمات التى يدركها الرضيع فى أثناء نموه ونوع الحركة التى يؤديها فى كل طور من الأطوار التى يجتازها .

فهو يقسم مراحل إدراك الرضيع للأبعاد ، فى الفترة التى تقع بين مولده والشهر السادس عشر من عمره ، إلى ثلاثة أطوار : الطور الأول منها وهو الفترة الأولى يستمر حتى الشهر الثالث ، ويمر الرضيع خلالها فى أربع مراحل . والطور الثانى يمتد من الشهر الرابع حتى الشهر الثانى عشر ، أما الطور الثالث فمن الشهر الثانى عشر إلى الشهر السادس عشر .

أولا — الطور الأول :

فى المرحلة الأولى يدرك الطفل أبسط نوع من العلاقات الشكلية المقصورة على صلة الجوار ، إذ يميز نظاماً بسيطاً للأشكال المرتبة فى مجال مجاور له ، فكأنه يلخص تلك العلاقات فى أبسط صيغة يمكنه بها تعرفها .

وفى المرحلة الثانية يميز الطفل انفصال الأشكال بعضها عن بعض ، فقد يتلاقى بعضها ببعض أو تتداخل تداخلا جزئياً ولكنها تحتفظ بفرديتها ، وكلما نما إدراك الطفل تيسر له تمييز أشكال أكثر عدداً تقع على مسافات متباعدة منه .

أما المرحلة الثالثة فيدرك فيها الطفل تعاقب ترتيب الأشكال كتعاقب العلاقة فى ا ب جـ مثلا ، فيتمكن من إدراكها فى وضع معكوس أى جـ ب ا .

أما الطور الرابع ففيه يدرك الطفل ارتباط الشكل واقعاً بين غيره كإدراكه أن ب واقعة بين ا ، جـ .

والطفل فى الطور الأول من إدراكه الأبعاد يفسر تغير أوضاع الأشكال التى يراها بأنها هى التى تتغير وليس البعد الذى يفصله عنها . فإذا حرك رأسه خيل إليه أن جميع ما حوله يتحرك ولا يدرك أن جسمه هو الذى يتحرك وأن الأشياء المحيطة به هى الثابتة إلا فى سن ٨ أو ٩ أشهر ، فكأنه فى الفترة الأولى أو الطور الأول لا يفرق بين حركة الأشكال وحركة جسمه . ولذلك لا يمكنه إدراك نظام تتابع الحركة والأبعاد .

ثانياً — الطور الثانى :

أى ما بين ٤ و ١٢ شهراً، ويتميز بتوجيه العينين لحركات اليد. فى هذا الطور يستطيع الطفل أن ينقل ما يمسكه بيد إلى اليد الأخرى كذلك يمكنه أن يعدل وضع « بزازته » المقلوبة عن طريق إدارتها فى يده . أى أنه يفرق بين حركات جسمه وحركة ما حوله .

ثالثاً — الطور الثالث :

وهو الذى يستمر بين ١٢ و ١٦ شهراً يتميز باستطاعة الطفل توجيه حركاته والتعبير عن نفسه بواسطة هذه الحركات سواء بالإشارة أم بالرسم .

ويمكن أن نستخلص من هذا أن الرضيع يتدرب تدريجياً على توجيه حركاته والسيطرة عليها حتى يصل إلى مرحلة يمكنه فيها توجيه أداته .

ويفهم من هذا أن توجيه اليد بمفردها أيسر للرضيع من توجيهها وهى ممسكة بأداة حيث يحتاج الأمر فى الحالة الثانية إلى سيطرة على الأداة حتى لا تفلت من اليد ويحتاج فى الوقت نفسه إلى قدرة أخرى على توجيهها حسب الإرادة . وهكذا توصلنا هذه المشكلة إلى أول مرحلة من مراحل رسوم الأطفال التى يمسك فيها الطفل القلم ويخطط تخطيطاته الأولى . ومما يؤكد هذا الرأى أن تقسيم « بياجيه » ينتهى عند الشهر السادس عشر .

وتبدأ بعض أبحاث فى رسوم الأطفال عند الشهر الثامن عشر أى بعد تقسيم « بياجيه » مباشرة . فقدرة الرضيع على نقل « بزازته » من يد إلى أخرى أو عدلها فى يده يقابله اللعب بالملعقة وتحريكها فى عدة اتجاهات وكذلك إمساكه القلم والقبض عليه بجميع أصابع اليد واللعب به عن طريق خدش ورقة ما والتخطيط عليها .

رسوم الطفل فى سنتين :

تبدأ مرحلة التخطيط الآلية التى لا هدف لها ، عند الأطفال فى الثانية من عمرهم ، ويرجعها بعض المؤلفين مثل « ونتش » [١] إلى الشهر العشرين ، ويرى بعضهم الآخر مثل « برودومو »[٢] أنها تبدأ فى الشهر الثامن عشر . فالطفل فى

(١) Wintsch, J. — Le dessin comme temoin du developpement mental Z. Kinderpsychiatrie, 1935

(٢) Prudhommeau, M. — Le Dessin de l'enfant, pp. 20

هذه السن لا يدرك مغزى فراغ الصفحة ، بل إن كل اهتمامه فى أثناء رسم تخطيطاته ينصب على تكرار حركة مركزية تحوم حول نقطة معينة والخطوط الناتجة عن حركة انقباض اليد أو الذراع تتميز باستمرار عن تلك التى تنتج من انبساطه .

ويرى « بورك » (١) أن الدافع إلى « الشخبطة» فى هذه المرحلة هو التدريب العضلى والرغبة فى الحركة فحسب حيث لا توجه العينان حركات اليد .

ومنذ(٢) ذلك الحين تمر « شخبطة » الطفل بمراحل متوالية الواحدة بعد الأخرى ، ففى المرحلة الأولى تكون غير منتظمة وذلك ناشئ عن عجز الطفل عن السيطرة على نشاطه الحركى . ثم بعد أن يتمرن الطفل على تكرار هذه « الشخبطة » مدة تقدر بحوالى ستة أشهر يكتشف العلاقة بين الحركات التى يقوم بها والعلامات التى ترسمها هذه الحركات على الورقة ، وعند ما يقوم بتكرار حركاته هذه يدرك ما له من سيطرة عليها ، ونلاحظ ذلك عند ما يوجه الخطوط التى يرسمها إلى أعلى أو إلى أسفل أو إلى اليمين أو إلى اليسار عن قصد . إلا أن « الشخبطة » فى هذه الحالة تكون خليطاً من الخطوط المقصودة وغير المقصودة . والطفل يجد متعة فى تحريك عضلات يده ومراقبة الخطوط التى يخطها . والخطوط الأفقية التى يرسمها الطفل أصعب من الخطوط الرأسية بالنسبة له ، وهو لا يدرك الفارق بينهما حتى بلوغه الثالثة من عمره ، وحتى فى ذلك الحين لا يمكنه رسمها عن قصد . والطفل لا يمكنه رسم خط مائل مقصود قبل سن السادسة .

ننتقل (٣) الآن إلى بحث خصائص طور آخر من « الشخبطة » وهو طور مميز بحركة الذراع من اليمين إلى اليسار وذلك باستخدام عضلتى الكف والساعد . والخطوط الناتجة عن ثنى الذراع أقوى بصفة عامة من التى تنتج من مدها . وفى الحالات التى تكون فيها الذراع عمودية على سطح الورقة تعمل اليد تخطيطات أفقية وبالعكس فعند ما يكون وضع الذراع أفقياً بالنسبة إلى سطح الورقة تصبح

---

(١) Burk, F. — The genetic versus the logical order in drawing — Pedag Semin, 1902, 9, 296

(٢) Lowenfeld, V. — Creative & Mental Growth. pp. 15.

(٣) Eng., H. — The Psychology of children's Drawings, 1937.

التخطيطات رأسية . وعلى كل حال فالتخطيطات تعد أساساً للرسم وتعتبر النواة التى ينمو منها الفن الخطى .

فتمييز حركة ثنى الذراع هى التى تؤدى إلى تطورها فى اتجاهى اليمين واليسار وإلى أعلى وأسفل أكثر من غيرها ، والطفل بعد أن يتمكن من إثبات شخصيته وتأكيد ذاتيته عن طريق التكرار المستمر للخطوط التى يرسمها وعن طريق محاولته القيام برسم خطوط من نوع آخر أكثر تعقيداً ينتقل إلى مرحلة جديدة يقوم فيها بعمل خطوط دائرية مستخدماً فى ذلك ذراعه بأكملها .

وتتخذ الخطوط أشكالا دائرية أو حلزونية بين سن الثانية والخامسة . وحينئذ تكتسب اليد حذقاً فى أداء حركات دائرية بدون عناء فى عكس اتجاه عقربى الساعة .

وترى « هلجا إنج » أن الطفل بمجرد سيطرته على حركة يده يبتكر تخطيطات جديدة مثل الخطوط المنكسرة والزوايا والحلزون والخطوط المستقيمة .

وتقول « روث جريفث » إن الطفل يرسم بعد ذلك دوائر وأشكالا رباعية بسيطة ولكنه لا يحاول جمعها فى شكل واحد ، فكأن الطفل ينمى كل شكل من أشكاله على حدة لكى يستخدمها فى المستقبل معاً فى كليات أكثر تعقيداً .

ويحاول الطفل فى هذه المرحلة تقليد حركات الكبار فى أثناء كتابتهم أو رسمهم . وليس فى مقدور أى طفل فى الثانية من عمره أن يكشف المعنى المقصود من تخطيط طفل آخر فى السن نفسها .

وتعتبر مشكلتا الكتابة والرسم مشكلة واحدة بالنسبة للطفل قبل سن الثالثة . ويرى « بتشترو » أن الطفل يحاول منذ الثانية من عمره إيجاد صلات وعلاقات تربط بين الأشكال التى يرسمها ويظهر هذا فى تحريفه نسبها وأبعادها واعتماده على الشفوف فى التعبير عنها .

ولقد لوحظ أن للأطفال ثلاث طرق فى إمساك القلم فيما بين الأشهر الأولى من عمرهم وسن الخامسة أو السادسة ، فنرى الطفل يمسك القلم أولا بقبضة يده كاملة ، وتعد هذه أيسر طريقة لتحريك القلم أو الأداة ، وتستمر عادة حتى سن الثالثة أو الرابعة ، حيث تتخذ مظهراً جديداً يشبه منقار الطائر ، فيوارى الطفل القلم فى باطن يده ولا يخرج منه إلا جزءاً صغيراً يظهر بين الأصابع ليستعين به فى التخطيط والرسم ، وهكذا يستمر الحال حتى قرب سن الخامسة .

وينبغى أن يدرب الطفل فى هذه الفترة على الطريقة الصحيحة لإمساك القلم ، أى طريقة البالغين ، فيمسك القلم بين إبهامه وسبابته وأصبعه الوسطى بحيث ترتكز نهاية القلم على التجويف الذى بين الإبهام والسبابة .

ويقول « فريمان » إن تطور المهارة اليدوية فى الرسم والخط يتوقف إلى حد كبير على توجيه الأداة التى تستخدمها اليد كالقلم مثلا ، والحذق فى تحريكها فى عدة اتجاهات معقدة وأساس هذا التطور متوقف على فصل حركتى الإصبعين الأولى والثانية عن حركتى الثالثة والرابعة بحيث تمسك الإصبعان الأوليان أداة الرسم أو الكتابة فتتحرك تبعاً لهما ، وفى الوقت نفسه ترتكز على الإصبعين الآخرين وعلى بقية اليد . والقدرة على إمساك أداة ما بطرف السبابة والوسطى والإبهام صفة من صفات الإنسان النامى . أما فى حالة الأطفال الحديثى السن وعند القردة فنجدهم يقبضون على الأشياء بأربع أصابع معاً ، بدون استخدام الإبهام ، ويتوقف مقدار الحذق فى الرسم والخط على القدرة على إشراك جميع عضلات الجسم فى حركة إيقاعية متوافقة .

ويمكن التمثيل لأطوار حركة اليد السالفة الذكر بخمس نماذج من الصلصال من صنع بعض تلاميذ السنة الأولى بالمدارس الابتدائية متوسط سنهم ٨ سنوات . فالشكل الأول كرة قطرها حوالى سنتيمترين ويتناسب حجمها مع قاع يد الطفل فى مثل هذه السن . وقد ينتج هذا النموذج من ضغط قطعة من الصلصال بين اليدين وتحريك مفاصل الساعد والكتف فى حركة دائرية بدون استخدام مفاصل اليدين والأصابع ، وهذه الحركة بدائية لا تأتى بتنوع كبير فى الأشكال والأحجام التى تنتجها . فقد يشكل التلميذ الواحد عشرات من هذه الأشكال الكروية وقلما نلحظ فيها الفوارق المميزة ، كما نجد تشابهاً ظاهراً بين الأشكال الكروية التى يعملها التلميذ الواحد والأشكال نفسها من صنع تلاميذ آخرين فى السن نفسه . فلو أعطينا تلاميذ فصل فى السنة الأولى أو الثانية بالمدارس الابتدائية درساً عن بائع البطيخ مثلا فإن معظم نماذج البطيخ ستكون فى حجم واحد ، وقلما نلحظ فيها فوارق شخصية . والنموذج الكروى الذى يشكله الطفل بالصلصال أشبه بالخطوط الدائرية لأنها مقصورة على الحركة نفسها ، ولا تتميز فيها شخصيات التلاميذ .

والشكل الثانى أسطوانة طولية قطرها ١ سم وطولها حوالى ٦ سم . وهذه الأطوال

تتناسب مع قطر أصابع الطفل وعرض كفه . وينتج هذا الشكل من ضغط قطع الصلصال على منضدة أو سطح صلب ودفعها إلى الأمام والخلف بيد واحدة مع تحريك عضلتى الكتف والساعد .

والشكل الثالث أسطوانة مفلطحة ذات سمك لا يتجاوز ½ أو ¾ سم وقطرها حوالى ٥ سم أى بحجم كف الطفل فى السنة الأولى الابتدائية ، وهى ناتجة من تحريك اليد فى حركة مشابهة لحركة تشكيل الكعك التى تستخدم فيها عضلات الكتف والساعد فقط . فكأن الأشكال الثلاثة السالفة الذكر جميعها من النوع نفسه لأنها مقصورة على تشغيل العضلتين كلتيهما .

والشكل الرابع يمثل نبات الكرنب صنعه التلميذ فى حجم يتناسب مع حجم يده بحيث يدخل فى قبضتها . وميزة هذا الشكل أن أصله أسطوانة غليظة قطرها ٣½ سم تقريباً وارتفاعها ٥ سم تقريباً ، وقد أمسكها التلميذ فى يده اليمنى وضغط على سطحها العلوى بأصابعه الأربع حتى غرست فى الصلصال وتمدد الجزء العلوى منها متخذاً شكلا منظماً .

ونلحظ أن التلميذ فى هذه العملية استخدم شيئاً زائداً عن العمليات السابقة فاستخدم عضلات أصابعه الأربع مضافة إلى يده وساعده وكتفه وحرك الجميع فى آن واحد ليحصل على النتيجة الأخيرة .

والشكل الخامس يمثل نبات الكرنب وقد بدأ فى تطوره من شكل أسطوانة تتناسب فى أطوالها وأحجامها مع إصبع الإبهام عند الطفل ، ثم أمسكت اليد اليسرى الجزء الأدنى من الأسطوانة وقبضت الأصابع اليمنى الخمس على السطح العلوى منها وعن طريق حركة دودية كون ضغط الأصابع الأربع نتوءات أسطوانية صغيرة . ونلحظ فى هذه الحركة الأخيرة تعاوناً وثيقاً بين اليدين وعضلات اليد اليمنى من الكتف حتى الأصابع . وهذه الحركة بدون شك أرقى من الحركات البدائية السابقة كلها .

نستخلص من جميع هذه الآراء أن هناك نوعين من الرؤية البصرية ، أحدهما رؤية منفردة كالتى نصادفها عند معظم الحيوانات ، والثانى رؤية مزدوجة وهى أرقى من الأولى إذ تصبح الموجه الأساسى لحركات الجسم ولا سيما اليدين .

ثم ينتقل الحديث بعد هذا إلى ربط الحركة بالرؤية المزدوجة ، فنصادف

عند الأطفال الصغار انفصالا بين حركة الجسم والرؤية المزدوجة . فلا يتأتى هذا الربط إلا بعد مران طويل . والذى نلاحظه فى هذه الأثناء أن انفصال حركة اليد عن توجيه العينين يؤدى عادة إلى حركة آلية قلما تتنوع كالتخطيطات الآلية . وتنقلنا هذه المشكلة إلى دراسة صلة التخطيطات بنوع العضلات التى تتعاون فى أدائها . فهناك حركات مبسطة تؤديها العضلة وأخرى معقدة تتعاون فى أدائها جملة عضلات فى وقت واحد ، فبدلا من أن تنفرد عضلة واحدة بتحمل العبء كله فى أثناء العمل ، تتعاون معها أخرى بحيث تصبح الحركة أيسر على اليد . وراحة اليد ويسرها فى أداء أى نوع من الحركات يزيد طاعتها وتعاونها مع العينين .

الطلبة الغرباء الذين يقيمون فى أسيوط

للأستاذ محمد كامل النحاس
عميد كلية المعلمين

توزيع الطلبة بالنسبة لأعمارهم :

من سن ١١ إلى ١٣,٩	٣١	طالباً
« « ١٤ « ١٦,٩	٨٠	«
« « ١٧ « ١٩,٩	٦٢	«
« « ٢٠ فأكثر	٢٣	«
المجموع الكلى	١٩٦	«

ونسبة الفريق الأول من هؤلاء إلى الطلبة الغرباء جميعاً الذين يقطنون أسيوط كنسبة ٣١ : ١٩٦ أى ١٥,٨ ٪ وهؤلاء لا يزالون على هامش المراهقة أو يجتازون دور ما قبل المراهقة .

ومعنى هذا أن ٣١ طفلا (من مدرسة أسيوط الثانوية وحدها) يعيشون غرباء فى مدينة كبيرة لا رقيب عليهم ولا مرشد لهم فى الوقت الذى تتفتح فيهم ميول جديدة وتقترب عقولهم وبعض غرائزهم الهامة من النضوج .

ونسبة الفريق الثانى كنسبة ٨٠ : ١٩٦ أى ٤٠,٨ ٪ وهؤلاء قد بدأوا فعلا دور المراهقة الخطير الملىء بأنواع الصراع ، والذى تنضج فيه غريزتهم الجنسية كما ينضج تفكيرهم وذكاؤهم ، ويبدءون نمواً جسمياً سريعاً . ولذلك يكونون بأشد الحاجة إلى عناية كبرى بصحتهم وأخلاقهم ولكن الظروف تحتم عليهم أن يقضوا أكثر هذه الحقبة من حياتهم بعيدين عن الأهل أو من يقوم مقام الأهل عرضة لتيارات مختلفة كثيراً ما تترك فى أجسامهم ونفوسهم جروحاً عميقة يصعب بل يستحيل فى بعض الأحيان أن يبرءوا منها .

ونسبة الفريق الثالث ٦٢ : ١٩٦ أى ٣١,٧ ٪ وهؤلاء لا يزالون يجتازون

دور المراهقة ولا يزالون أيضاً بحاجة كبيرة إلى رقابة وإرشاد .

أما الفريق الأخير فنسبته ٢٣ : ١٩٦ أى ١١,٧ ٪ وهؤلاء طلبة قد جاوزوا سن المراهقة ويمكن أن يطمأن إليهم بعض الشيء من حيث معيشتهم وحدهم ، ولكنهم قد يقاسون صحياً من نوع الحياة التي يحيونها وقد يقاسون أخلاقياً من وجودهم وحدهم يعاركون نزوات الشباب التي قد تجد الفرصة مناسبة لأن تجرفهم فى تيارها ، وليس معهم من يستطيع أن يخلصهم منها ، ويشد أزرهم فى مقاومتها .

من كل هذا يتبين أن هؤلاء الغرباء جميعاً بحاجة ملحة إلى رعاية وعناية وارشاد ولن يتوفر هذا مع نوع الحياة التي يعيشونها بعيدين عن الأهل والأقارب وعن ارشاد المربين لهم .

الناحية الصحية :

(ا) دل البحث على أن ٦٤ طالباً قد خلت مساكنهم من المياه الجارية أى بنسبة ٣٢,٦ ٪ من الطلبة الغرباء الساكنين بأسيوط . ومعنى ذلك أن حوالى ثلث هؤلاء الطلبة معرضون لأن يستعملوا فى شربهم ونظافتهم ماء غير نقى وبطريقة غير صحية مما يعرضهم لمختلف العدوى والأمراض . كما أنهم لا يستطيعون أن ينعموا بقسط واف من النظافة والاستحمام وذلك لتحديد مقدار الماء تحت يدهم .

(ب) اتضح أن ١٣٩ طالباً يستعملون دورات مياه مشتركة أو مراحيض عامة أى بنسبة ٧٠ ٪ ومعنى ذلك أن هذه النسبة الكبيرة تستعمل دورات لا يعتنى بها مطلقاً من حيث النظافة ثم أن اشتراك الطالب فى الدورات مع غيره من السكان أو أفراد الأسرة التي يقيم بينها قد يعرضه لبعض المفاسد الخفية .

(جـ) تبين أن عدد الطلبة الذين يستعملون مصابيح بترول للإضاءة ١٢٢ طالباً بنسبة ٦١,٢ ٪ وهؤلاء يعرضون لضعف البصر ولفساد جو الغرفة التي يسكنونها خصوصاً فى الشتاء حين تقفل جميع منافذ الغرفة ليلا لتحتفظ بشيء من الدفء .

(د) اتضح أن ١٧٠ طالباً بنسبة ٨٦,٧ ٪ يسكنون غرفاً أرضيتها من بلاط أو أسمنت أو تراب ، ومعنى ذلك أن هؤلاء معرضون فى الشتاء لما يتسبب

عن هذه الأرضيات من رطوبة قد تؤثر فى صحتهم تأثيراً سيئاً بل ومزمناً .

(هـ) وجد أن ٦١ طالباً بنسبة ٣١,١ ٪ يسكنون غرفاً لا تدخلها الشمس مطلقاً وليس أضر من ذلك على صحة هؤلاء الناشئين .

(و) تبين أن هناك طلبة لا ينامون على أسرة وعددهم ٣٧ أى بنسبة ١٨,٨ ٪ ووجد أن ١٥ من هؤلاء يسكنون غرفاً ليست أرضيتها من خشب وليس لديهم أيضاً الغطاء الكافى ، كما وجد أن ١٥ آخرين من هؤلاء يسكنون غرفاً ليست أرضيتها من خشب وهى فى الوقت نفسه محرومة من أشعة الشمس .

(ز) وجد أن ٤٢ طالباً أى بنسبة ٢١,٤ ٪ ليس لديهم غطاء كاف يقيهم برد الشتاء .

(ح) وجد أن ٣٤ طالباً يتناولون طعامهم فى محلات الأكل العامة وجلهم يترددون على المحلات الفقيرة التى تفتقر للوسائل الصحية . كما وجد أيضاً أن عشرة آخرين يتناولون طعامهم أحياناً فى المنزل وأحياناً أخرى فى تلك المطاعم الرخيصة .

ومعنى ذلك أن حوالى ٢٢,٥٪ من الطلبة يتناولون طعامهم فى محلات تسىء ولا شك لصحتهم بل قد تسبب لهم أمراضاً معوية خطيرة .

ووجدنا من البحث أيضاً أن أغلبية الطلبة لا يسكنون غرفاً مستقلة بل يشاركهم فى الغرفة شخص أو اثنان أو ثلاثة بل وستة فى بعض الأحيان . وفيما يلى إحصاء عن ذلك استخرجناه من البحث : —

		عدد
طالب واحد فى الغرفة		٤٠
طالبان	»	٨٠
ثلاثة	»	٤٤
أربعة	»	١٨
خمسة	»	٥
ستة	»	٣
سبعة	»	١

ومعنى ذلك أن نسبة الطلبة الذين لا يستقلون بغرفة خاصة بكل منهم

هى ٧٧ ٪ وهذا ولا شك يعرضهم لأضرار صحية وخلقية خصوصاً إذا راعينا أن أكثر الغرف التى يسكنونها ضيقة وأنهم يشاركون طلبة أو أشخاصاً ليسوا فى سنهم أو لا يمتون لهم بصلة القربى .

ولقد وجدنا أن ٨٧ طالباً من هؤلاء أى بنسبة ٥٧,٥٪ يسكنون مع أفراد أكبر بكثير من سنهم . كما وجدنا أمثلة مخزية لاحظها المشرفون الاجتماعيون عند زيارتهم للطلبة فى مساكنهم فمثلا لوحظ أن طلبة ثلاثة يأكلون ويستذكرون وينامون فى غرفة مساحتها ٣٢,٥ متراً مربعاً كما لوحظ أن أربعة طلاب ينامون فى غرفة واحدة ليس بها سوى ثلاثة أسرة ، كما وجدنا طالباً فى السنة الأولى عمره ١٤ سنة يسكن فى غرفة مع طالبين فى معهد آخر لا يقل عمر كل منهما عن ٢٠ سنة .

ومن بين ملاحظاتنا : —

(ا) تسكن الأغلبية الساحقة من الطلبة فى أحياء فقيرة تنتشر فيها المقاهى البلدية بشكل يسترعى النظر وأغلب الطلبة يترددون على هذه المقاهى التى يكثر فيها تعاطى المخدرات ولعب القمار مما يعرضهم لأخطار خلقية شنيعة .

(ب) يجالس الكثيرون من الطلبة أشخاصاً أكبر سناً منهم ومن غير أوساطهم مثل العمال وصغار الموظفين .

(حـ) قذارة مداخل المنازل ودرجها وتراكم البراز فيها وانتشار الذباب والحشرات الضارة الأخرى بسبب ذلك .

(د) فى المساكن التى ليس بها مياه جارية يستعمل الطلبة الزير ، ويشاركهم فيه سكان آخرون . بل لوحظ أنه قد يشترك فى استعمال الزير الواحد عشرة أشخاص وقد وجدت بعض الأزيرة قذرة جداً وليس عليها غطاء ولا يهتم أحد بنظافتها .

(هـ) فضلا عن الأضرار التى تنتج من استعمال مصابيح البترول فى الإضاءة فإن المصابيح التى يستعملها بعض الطلبة ضعيفة لا تتجاوز قوتها ١٥ شمعة مما يزيد من الأضرار التى سبق ذكرها .

(و) نتيجة لعدم وجود حمامات فى الكثير من المساكن ، يضطر الطلبة للاستحمام فى المراحيض القذرة .

(ز) ليس لدى الكثير من الطلبة مناضد يأكلون ويستذكرون عليها فيضطرون للانحناء على كتبهم مما يؤدى إلى تقوس ظهورهم فى مرحلة المراهقة التى يزداد النمو الجسمى سريعاً فيها .

(ح) يضطر عدد من الطلبة لاستعمال « وابور الجاز » للطبخ أو صنع الشاى فى الغرفة التى يسكنونها مما يجعل جوها فاسداً فضلا عن تعرضهم للخطر نتيجة لذلك . وقد قرر المشرفون أن رائحة بعض الغرف تعافها النفوس .

(ط) أكثر الطلبة الغرباء يقومون على خدمة أنفسهم فهم الذين يقومون بتنظيف مساكنهم وشراء ما يلزمهم وطهى طعامهم إلى غير ذلك . وهذا ولا شك يستنفد جزءاً غير قليل من وقتهم ونشاطهم قد يكونون بحاجة إليهما فى دراساتهم .

هذه هى بعض الملاحظات التى أبداها حضرات المشرفين الاجتماعيين وهى تصور الجو الذى يعيش فيه الطلبة — جو فاسد من الناحية الصحية ومفسد من الناحية النفسية والخلقية ومعطل للدراسة التى تغربوا من أجلها .

نفقات الطالب :

وقد حاولنا أن نعرف مقدار ما يتكلفه كل طالب من نفقات المعيشة وحولنا المساعدات العينية التى تأتى لهم من أهليهم مثل الخبز والبيض والسمن والجبن وغير ذلك إلى نقود وفيما يلى بيان ذلك :

مقدار الدخل شهريا	عدد الطلبة	مقدار الدخل شهرياً	عدد الطلبة	ملاحظات
اقل من جنيه	٥	٩ — ١٠	٢	
ج ج				
من ١ — ٢	٢٦	١٠ — ١١	٤	
» ٢ — ٣	٤٦	١١ — ١٢	—	
» ٣ — ٤	٣٦	١٣ — ١٤	١	
» ٤ — ٥	٢٣	١٤ — ١٥	١	
» ٥ — ٦	١٩	١٥ — ١٦	—	
» ٦ — ٧	١٠	١٦ — ١٧	—	
» ٧ — ٨	٩	١٧ — ١٨	١	
» ٨ — ٩	٩	٢٠ — ٢١	١	

من هذا يتضح أن متوسط دخل الطلبة هو ٤,٤ جنيه شهرياً وأن نسبة الطلبة

الذين دخلهم أقل من ٥ جنيه هو ٦٩,٤ ٪ وأن نسبة الطلبة الذين دخلهم أكثر من ٥ جنيه هو ٣٠,٦ ٪ .

وحاولنا بعد ذلك تقدير ما يتكلفه الطالب شهرياً لو أن الوزارة أو المدرسة أو أية هيئة أخرى فكرت فى إنقاذ هؤلاء الغرباء من نوع الحياة الكئيبة التى

مليم جنيه
يعيشها الكثير منهم فوجدنا أن الطالب يتكلف ٤,٦٠٠ شهرياً بيانها كالآتى : —

ملم جنيه

٢,٤٠٠ شهرياً للغذاء مع ملاحظة أنه يتعاطى وجبة الظهر خمسة أيام فى الأسبوع بالمدرسة على نفقة الوزارة

٠,٤٠٠	«	غسيل ومكوى.
٠,١٠٠	«	وقود وصابون .
٠,٣٠٠	«	إضاءة .
٠,١٥٠	«	ماء .
٠,٢٥٠	«	خدمة .
١,٠٠٠	«	مسكن .
٤,٦٠٠		

ولو حسبنا مقدار الإعانة التى يمكن أن تدفع للطلبة الغرباء الفقراء الذين

مليم جنيه
يقل دخلهم عن ٤,٦٠٠ طبقاً لجدول الدخل الموضح من قبل نجد أنها تساوى

مليم جنيه
١٨٩٦,٨٠٠ .

ص عددالطلبة شهر ص عدد الطلبة شهر ص
٣٦٠ × ٥ ×٨ — ٣١٠ × ٢٦ × ٨ — ٢١٠ × ٤٦ × ٨ — ١١٠ × ٣٦ ×
٨ — ١٠ × ١٠ × ٢٣ × ٨ .

ولو أمكن أن يتبرع المجلس البلدى للمدينة بالإضاءة والمياه للطلبة الغرباء

عدد الطلبة ص أشهر مليم جنيه
لوفر ذلك مبلغاً كبيراً قدره ١٩٦ ٤٥ ٨ أى ٧٠٥,٦٠٠ .

ولو تبرعت الوزارة بالخدمة (وقد حسبنا لها ٢٥٠ مليما شهرياً للطالب

الواحد) بمعنى أن يكون الفراشون اللازمون وكذلك الطباخون على نفقة الوزارة

جنيه شهر ص

لوفر ذلك مبلغاً قدره ١٩٦ ٢٥ ١٢ أى مبلغ ٥٨٨ .

مليم جنيه

وبذلك يوفر هذان البندان حوالى ١٢٩٣,٦٠٠ .

ويكون المبلغ اللازم دفعه على ما يدفعه الطلبة حوالى ٦٠٠ جنيه سنوياً وأعتقد أن بالإمكان تدبير هذا المبلغ دون اللجوء إلى جمع تبرعات من الأعيان قد تمس كرامة الطلبة فضلا عن أنها قد لا تكون إعانة ثابتة يعول عليها . وإذا كان بالإمكان إقناع صاحب المسكن الذى يؤجر لإقامة الطلبة بالتبرع بأجره لهم أو بجزء منه فإن الوزارة لن تتكلف شيئاً مطلقاً فى سبيل رعاية هؤلاء الطلبة .

وأكثر من هذا فإنى أعتقد أن الآباء الذين يصرفون على أبنائهم مبالغ ضئيلة مثل من جنيه إلى ثلاثة أو أربعة يدفعون عن طيب خاطر أكثر من ذلك عندما يعلمون أن أبناءهم سيلقون كل رعاية وسيعيشون فى مساكن نظيفة مريحة ، وسيتناولون غذاء صحياً .

وحبذا لو بدأت الوزارة برعاية الطلبة الغرباء فى مدينتين أو ثلاثة على سبيل التجربة ثم تعمم المشروع بعد ذلك على نطاق واسع .

وسأنتقل الآن للكلام عن الطلبة الغرباء فى أسيوط الثانوية الذين لا يسكنون المدينة بل ينتقلون من قراهم وبلدانهم يومياً لتلقى دراساتهم ثم يرجعون ثانية إلى محال إقامتهم .

الطلبة الغرباء الذين يسافرون يومياً إلى بلادهم

حصرنا عدد هؤلاء الطلبة فوجدناه ١٣٤ طالباً أى بنسبة ٨,٣ ٪ من طلبة المدرسة جميعاً وبنسبة ٣٨,٨ ٪ من مجموع الطلبة الغرباء .

وقد وجدنا أن هؤلاء جديرون بالبحث بعد أن استرعى نظرنا ما يتكبدون من متاعب ومشاق كثيرة وضياع للوقت ونفقات فى السفر ، وتعرض للأمراض .

وفيما يلى بيان بتوزيع هؤلاء الطلبة بالنسبة لأعمارهم : —

العمر	العدد	ملاحظات
من ١١ — ١٣,٩	١٠	يعتبر هؤلاء فى دور ما قبل المراهقة
« ١٤ — ١٦,٩	٤٦	« « « « المراهقة
« ١٧ — ١٩,٩	٥٧	بعض هؤلاء لا يزال فى دور المراهقة
« ٢٠ فصاعداً	١١	هؤلاء اجتازوا دور المراهقة
العدد الكلى	١٢٤	

ومن الجدول السابق يتبين لنا أن الفئة الأولى وتتكون من عشرة طلاب فئة صغيرة السن من الصعب عليها أن تتحمل بسهولة مشاق الانتقال والسفر يومياً مرتين .

والفئة الثانية تتكون من طلاب دخلوا دور المراهقة وهو دور نمو سريع يستنفد جزءاً غير قليل من نشاطهم وهم أحوج ما يكون للراحة وأحوج ما يكون لأن يحافظ على صحتهم .

والفئة الثالثة لا يزال بعضها يجتاز دور المراهقة .

أما الفئة الرابعة (١١ طالباً) فقد انتهت من دور المراهقة وتستطيع تحمل بعض المتاعب إلى حد ما .

الوقت الضائع فى السفر :

ولقد حصرنا مقدار الوقت الذى يضيع على الطلبة فى الانتقال وفى انتظار وسائل الانتقال وفيما يلى جدول يبين ذلك : —

الزمن	عدد الطلاب	الزمن	عدد الطلاب	ملاحظات
أقل من ساعة	٢	من ٣ إلى ٤ ساعة	٢٧	
من ساعة إلى ساعتين	٣٨	من ٤ ساعات فأكثر	١٥	
من ساعتين إلى ثلاث	٤٢			

ويتبين من هذا الجدول أن ٣٨ طالباً أى بنسبة ٣٠,٦ ٪ من الطلبة الغرباء المتنقلين (١٢٤) يضيعون من وقتهم بين ساعة وساعتين فى السفر يومياً فضلا عما يتجشمون من تعب الانتقال نفسه .

وأن ٨٤ طالباً يضيعون من وقتهم أكثر من ساعتين يومياً فى الانتقال بل أن بعضهم يضيع أربع ساعات وأكثر من أربع ساعات ونسبة هؤلاء إلى الطلبة الغرباء المتنقلين ٦٧,٧ ٪ وهى نسبة كبيرة .

ويدخل فى هذا الوقت الضائع وقت يصرفه الطالب فى انتظار طريقة المواصلات وقد يدعوه ذلك للتسكع حتى يحل موعد ركوبه وقد يحدث فى هذا الوقت ما يسىء إلى أخلاقه .

وفضلا عن ذلك فإن هؤلاء الطلبة جميعاً أو جلهم لا يستطيعون الانخراط فى الجمعيات المدرسية المختلفة التى تبدأ نشاطها فى الغالب بعد انتهاء اليوم المدرسى وبذلك يحرمون من دعامة هامة من دعامات التربية والتثقيف التى لها أكبر الأثر فى تكوين الطالب وإشباع ميوله المختلفة فى دور المراهقة الخطير الذى يمر به وفى بناء أخلاقه وتكوين شخصيته وتقوية صحته .

محال إقامة الطلبة وبعدها عن أسيوط :

وقد حصرنا الجهات التى يقيم الطلبة فيها وبعد كل منها عن مدينة أسيوط وفيما يلى بيان بذلك : —

محل الإقامة	بعدها عن أسيوط	عدد الطلبة	محل الإقامة	بعدها عن أسيوط	عدد الطلبة
عزبة الملجا	٢ كيلومتر	١	أبو تيج	٢٤ كيلومتر	٢
نزلة عبد الله	٣ »	٤	منفلوط	٣٠ »	٢٠
بنى مر	٣ »	١	النخيلة	٣٥ »	١
الواسطة	٥ »	١١	ساحل سليم	٣٥ »	٢
المعصرة	٨ »	١	صدفا	٣٦ »	١
علوان	٩ »	٣	البدارى	٤٥ »	١
منقباد	١٤ »	١٤	القوصية	٤٥ »	١
أبنوب	١٥ »	٤٥	طما	٥٠ »	١
بنى زراح	١٦ »	٥	نزالى جنوب	٦٠ »	٦
أولاد راتق	١٩ »	١			١٢٤ عدد الطلبة
الحواتكة	٢٣ »	٣			

وأغلب هذه البلدان ليست واقعة على طريق السكة الحديد ولا يمكن الوصول إليها بالقطار .

وسائل الانتقال :

والجدول الآتى يبين وسائل المواصلات التى يأخذها الطلبة فى غدوهم ورواحهم : —

وسيلة المواصلات	عدد الطلبة	ملاحظات .
أتوبيس	١٦	بعض الطلبة يستعملون علاوة
تاكسى	٥١	على وسيلة المواصلات الموضحة
سيارة خاصة	٣	وسيلة أخرى للوصول إلى محال
قطار	٤٠	إقامتهم مثل الدواب أو العربات
مركب	٧	
دراجة	٧	
	١٢٤	مجموع الطلبة

ولا بد أن أذكر هنا شيئاً عن المصاعب التى يتجشمها الطلبة من وسائل المواصلات نفسها فالأوتوبيسات مثلا قذرة تزدحم كثيراً بالركاب ويعرض الإنسان فيها لأخطار صحية كثيرة ولعدوى بعض الأمراض التى قد يكون بعض الركاب مصابين بها . وفضلا عن ذلك فليس لها مواعيد محددة وفى بعض الأحيان تتعطل فى الطريق مدة طويلة ويضيع على الطالب من جراء ذلك بعض الدروس وحتى القطارات ، فقلما تأتى فى مواعيدها الرسمية أو تقوم فى المواعيد المحددة لها ، وقد يصل تأخرها عن مواعيدها إلى أكثر من نصف ساعة .

أما سيارات التاكسى فهى قديمة قذرة محطمة النوافذ، ويعرض الطلبة فيها لأمراض كثيرة من جراء الأتربة التى تنفذ إليها ومن جراء تيارات الهواء الباردة فى الشتاء .

وفضلا عن ذلك فإن أصحابها يشحنونها بإضعاف طاقتها من الركاب ، فبالرغم من أن السيارة لا تتسع لأكثر من أربعة أشخاص أو خمسة بشيء من التضايق لكل راكب فإن أصحابها يحشدون فيها عدداً يصل إلى ١٢ فأكثر . وكثيراً ما تتعطل فى الطريق ويضيع على الطلبة جزء كبير من يومهم المدرسى .

وقد تبينا من الاستفتاء عدد ركاب كل تاكسى يشترك الطالب فيه كما تبين لنا أن بعض الطلبة يقفون على رفوف السيارة من الخارج مما يعرضهم لأخطار كثيرة أو على الأقل لأمراض مختلفة .

والجدول الآتى يبين عدد ركاب كل تاكسى أو حمولته من الأشخاص .

عدد ركاب التاكسى	عدد الطلبة المشتركين فيه	عدد ركاب التاكسى	عدد الطلبة المشتركين فيه	ملاحظات
٧أشخاص	٢	١٠ أشخاص	١٦	
٨ »	٣	١١ شخصاً	٧	
٩ »	٨	أكثر من ١٢ شخصاً	٣	
			٥١	مجموع الطلبة

ومن هذا الجدول يتبين أنه ما من طالب واحد من الواحد والخمسين طالباً الذين يستعملون التاكسى طريقة لمواصلاتهم يجلس فى شىء من الراحة بل أن ٤٦ طالباً من الواحد والخمسين بنسبة ٩٠٫٢ ٪ يشترك كل منهم فى تاكسى محمل بتسعة أشخاص فأكثر .

ولقد ذكر الطلبة أنواع المتاعب والمضايقات التى يتعرضون لها من أسفارهم اليومية وحصرناها فى الجدول الآتى :ـ

متاعب السفر :

المتاعب والمضايقات	عدد الطلبة الذين يشكون منها	أنواع المتاعب والمضايقات	عدد الطلبة الذين يشكون منها	ملاحظات
كثرة النفقات	٥٠	ضياع وقت طويل سدى	٦٦	
الازدحام	٦٧	الحر	٤٧	
عدم توفر المواصلات	٢٥	البرد	٦٨	
عدم انتظام المواعيد	٦٣	تهديد بالاعتداء	١٥	
الإرهاق والتعب	٤٥	متاعب أخرى مختلفة	٨	
عدم القدرة على الاستذكار	٦٨	لا متاعب ولا مضايقات	٢٦	

والأمثلة عن المتاعب الأخرى المختلفة هى الخوف من الغرق لمن يستعملون المراكب والشجار بين الطلبة والركاب الآخرين فى الازدحام والتعطل الذى يحدث فى وسيلة المواصلات وغير ذلك .

ويتبين من ذلك أن ٢٠,٩ ٪ من الطلبة الغرباء المتنقلين لا يشكون متاعب أو مضايقات ويشكو ٧٩,١ ٪ من الكثير منها وأن الطالب الواحد يشكو من نوع من أنواع المتاعب والمضايقات وأن ٦٩,٣ ٪ (نسبة ٦٨ : ٩٨ (متعبين) يشكون من أنهم لا يستطيعون الاستذكار نتيجة ما يلقون من متاعب فى هذه الأسفار اليومية التى يقومون بها .

والبند العاشر من المتاعب المبينة بالجدول وهو التهديد بالاعتداء يعنى أن ١٥ طالباً مهددون بالاعتداء لثأر قديم بين أسرتهم وأسرات أخرى .

وأعتقد أن الجدول السابق يبين بوضوح ما يتجشمه معظم هؤلاء الطلبة الغرباء من مشاق وأخطار كثيرة .

نفقات الطالب فى السفر :

وقد ذكر عشرة طلاب أنهم لا ينفقون شيئاً مقابل أسفارهم وقد تبين أن ثلاثة من هؤلاء يستعملون سياراتهم الخاصة . أما الباقون فيستعملون سيارات الجيش (لمنقباد) أو اشتراكات مجانية تمنح لهم بحكم وظائف أوليائهم أمورهم أو دراجات يملكونها .

أما الخمسون طالباً الذين يشكون كثرة النفقات (بنسبة ٥٠ : ٩٨ أى ٥١ ٪) فقد حصرنا مقدار ما ينفقه كل منهم فى مواصلاته والجدول الآتى يبين ذلك :

النفقات الشهرية بالقروش	عدد الطلبة الذين ينفقونها	النفقات الشهرية بالقرش	عدد الطلبة الذين ينفقونها	ملاحظات
أقل من ٥٠ قرشاً	٣	من ٢٥٠ — ٣٠٠	٨	
من ٥٠ — ١٠٠	٢١	من ٣٠٠ — ٣٥٠	٢	
من ١٠٠ — ١٥٠	٢٤	من ٣٥٠ — ٤٠٠	١	
من ١٥٠ — ٢٠٠	٣٣	من ٤٠٠ فأكثر	١	
من ٢٠٠ — ٢٥٠	٢١	صفر	١٠	
		مجموع الطلبة	١٢٤	

(يتبع)

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة السادسة — مايو سنة ١٩٥٤ — العدد الرابع

فهرس

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة السادسة — مايو سنة ١٩٥٤ — العدد الرابع

سياسة التعليم الجديدة*

٢

٨ — اختيار التلاميذ للتعليم الثانوى :

قلت إن السياسة التعليمية الجديدة تقصر التعلم الثانوى فى مدارس الحكومة والمدارس الحرة المجانية على ذوى الاستعدادات . ومعنى هذا أنه لابد من عملية انتقاء تجرى على التلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق به لاختيار ذوى الاستعداد منهم .

وقد قسم التعليم الثانوى إلى مرحلتين ، مرحلة إعدادية يشترك فيها جميع التلاميذ ومدتها ٤ سنوات ، ومرحلة نهائية تتنوع فيها الدراسة على حسب ما تتكشف عنه ميول التلميذ واستعداداته ومدتها ٣ سنوات . ونحن فى حاجة إلى عملية انتقاء عند بداية المرحلة الأولى منهما ، وعملية توجيه عند بداية المرحلة الأخيرة .

وأصلح الطرق للانتقاء — لو أمكن الاطمئنان إلى توافر الدقة والموضوعية فيها — هى طريقة الاعتماد على الأحكام التى تستخلص من تتبع أحوال التلاميذ طول مدة الدراسة وتسجيل ملاحظات المدرسين عنهم . ولكن الاطمئنان إلى هذه الأحكام لايتوافر قبل مضى زمن ، تتحسن فيه أحوال المدارس ، وتتهيأ للمدرسين أسباب الدراسة الشخصية لكل تلميذ ، ويكتمل تدريبهم عليها .

(*) الجزء الثانى من خلاصة المحاضرة التى ألقاها الأستاذ إسماعيل محمود القبانى بالجمعية الجغرافية يوم الخميس ١٢ نوفمبر سنة ١٩٥٣ بدعوة من جمعية المعلمين .

ولذلك جعل الاختيار فى الوقت الحاضر على أساس امتحان للقبول ، يدخله كل من آنس فى نفسه حسن الاستعداد له من تلاميذ المدارس الابتدائية ، مع وضع حدود معقولة للسن حتى يصبح الامتحان مسابقة عادلة تتساوى فيها الفرص للحصول على الأماكن الموجودة . فمادام الغرض من الامتحان هو اختبار الاستعداد لمواصلة الدراسة فى المستقبل لا اختبار ما حصله التلميذ فى الماضى ، فليس مما يدل على حسن الاستعداد أن يصل التلميذ فى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة مثلا إلى مستوى التحصيل الذى وصل إليه زميله فى سن العاشرة أو الحادية عشرة.

ومهما قيل عن عيوب الامتحانات ، فليس لدينا فى الوقت الحاضر وسيلة عامة أصلح منها للاختيار ، وهى لا تزال الوسيلة العملية المعترف بها فى العالم أجمع لاختيار الطلاب فى مثل هذه الظروف .

وقد جعل امتحان المسابقة للتعليم الثانوى على أساس مناهج الفرق الأربع الأولى من التعليم الابتدائى ، وذلك لاعتبارات هامة لا داعى للدخول فيها الآن. واشترط لدخول الامتحان ألا تقل سن التلميذ عن ١٠ سنوات ولا تزيد على على ١٢ سنة ، وبذلك تتاح الفرصة للتلميذ النابه كى ينتقل إلى التعليم الثانوى من غير تعطل، ولمن لا يبلغ هذه المرتبة من الذكاء، أو من تعرض لظروف خاصة عاقته عن التقدم فى التعليم، كى يصل إليه فى السن الملائمة لاستعداداته وظروفه..

وزيادة فى إفساح الفرصة أمام الأطفال ، جعل للطفل الحق فى التقدم للامتحان أكثر من مرة ما دامت سنه لم تتجاوز ١٢ سنة . وهكذا يكون باب التعليم الثانوى مفتوحاً لكل طفل إذا استطاع إتقان مناهج الفرق الأربع الأولى من التعليم الابتدائى قبل بلوغه السن النهائية المحددة للتعليم الإجبارى .

وزيادة على ذلك فإن التلميذ الذى لا تتاح له فرصة القبول بالتعليم الثانوى إلى سن الثانية عشرة يستطيع أن يدرس بنفسه ويلتحق بهذا التعليم فى أى فرقة مناسبة لسنه إذا نجح فى امتحان القبول بها ، كما أنه يستطيع التقدم لامتحاناته العامة من الخارج .

٩ — المرحلة الإعدادية :

للمرحلة الإعدادية وظيفتان هامتان :

الأولى : تهيئة وسائل النمو والتكشف لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف.

أنواعها — من علمية وعملية وفنية واجتماعية — وفرص التعرف على ما يظهر فيهم من مواهب ومميزات وميول خاصة ، حتى يمكن أن يتجه كل تلميذ فى المرحلة التالية إلى نوع التعليم الثانوى الذى يلائمه .

والثانية : تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ واستكمالها ، قبل أن ينتقلوا إلى المرحلة التالية التى تنطوى الدراسة فيها على قدر من التخصص .

وفى نهاية المرحلة الإعدادية يعقد أول امتحان عام يدخله الطفل فى حياته ، وهو امتحان شهادة الدراسة الإعدادية ؛ إذ أننا ألغينا الشهادة الابتدائية كما سبق القول ، لأن المدرسة الابتدائية أصبحت مدرسة عامة تؤدى للحياة ولا تؤدى للشهادات . والناجحون فى هذا الامتحان الإعدادى يتجهون إلى المرحلة الثانوية المنوعة ، يتوجه كل منهم إلى نوع التعليم الذى يلائمه فى هذه المرحلة على حسب ما يتبين من استعداده .

وهنا أود أن أشير إلى أهمية البحث عن الوسائل العلمية الصحيحة للحكم على اتجاه الميول وعلى ملاءمة نوع الدراسة للتلميذ . ففى البلاد الأخرى قامت دراسات علمية واسعة فى التوجيه التعليمى والتوجيه المهنى ؛ ونحن لانزال بادئين فى هذا المضمار ، ولكنى قد وجهت نظر الإخصائيين فى معاهد التربية ونظر علماء النفس إلى أن يجعلوا هذه المشكلة محلا لأبحاثهم ، ليستطيعوا أن يقدموا لنا ما يعيننا على توجيه التلاميذ على أسس علمية . وإلى أن يتم هذا ، نحن مضطرون مرة أخرى إلى الاعتماد على نتائج الامتحانات ، تكملها ملاحظات المدرسين فى أثناء الدراسة .

١٠ — المرحلة الثانوية :

تتنوع الدراسة فى هذه المرحلة على أساس الفروق العريضة بين التلاميذ وحاجات حياتهم المستقبلة . فيتجه التلميذ إلى الدراسة الثانوية العامة ، أو الصناعية ، أو الزراعية ، أو التجارية ؛ وتتجه التلميذة إلى الدراسة الثانوية العامة أو النسوية ، أو دراسة الفنون الطرزية أو غيرها من الفنون الملائمة لها .

وقد تحددت أهداف الدراسة الثانوية العامة ونظامها . فهى دراسة تغلب عليها الصبغة الأكاديمية ، يلتحق بها التلاميذ المتفوقون فى النواحى النظرية ، وتؤدى بهم إلى التعليم الجامعى إذا أرادوا ذلك . هذا إلى أنها تهيئ الفرصة

كى يتوسع ويتعمق فى ثقافته العامة بما يلائم ميوله واستعداداته ، فتعده بذلك إعداداً عاماً لأنواع النشاط المختلفة فى الحياة .

وأهم ما تتميز به هذه الدراسة المرونة التى تسمح بالتمشى مع الميول والاستعدادات الخاصة . ففضلا عن أنها تنقسم فى السنتين الثانية والثالثة منها إلى القسمين الأدبى والعلمى ، يسمح للتلميذ فى كل من القسمين بالتوسع فى دراسة بعض المواد التى يميل إليها بصفة خاصة ، ويخصص لذلك عدد من الحصص كل أسبوع . كما تخصص بعض ساعات الخطة الدراسية للهوايات العملية المختلفة على حسب اختيار التلميذ ، لما لها من أثر فى إشباع ميوله وتكوين شخصيته وإيجاد الصلة بين الدراسة والحياة العملية .

وما دامت الدراسة ستكون أكثر تمشياً مع الميول ، فإنه يجب أن يتبع ذلك زيادة اعتماد التلميذ على نفسه فى التحصيل ، وتدريبه تدريباً منظماً على أساليب البحث عن الحقائق فى مصادرها المختلفة .

وفى ختام الدراسة الثانوية العامة يعقد للتلاميذ امتحان عام ، يمنح الناجحون فيه « شهادة الدراسة الثانوية العامة » .

أما أنواع الدراسة الثانوية الأخرى ، من فنية ونسوية ، فلا يزال تنظيمها محل النظر ؛ والمنتظر أن تدخل عليه تعديلات أساسية ، وأن يحتاج الأمر إلى وضع هذه التعديلات محل التجريب . على أنه مهما تكن النظم التى تستقر عليها فى النهاية ، فلن يحرم تلاميذها من التثقيف العقلى الوافى ، ولن تكون العناية بالتربية الروحية والاجتماعية فيها أقل منها فى الدراسة الثانوية العامة .

١١ — الامتحانات :

سيترتب على النظم المقترحة إلغاء امتحان شهادة الدراسة الابتدائية وامتحان شهادة الدراسة الثانوية القسم العام ، والاكتفاء بامتحانين عامين يجتازهما التلميذ فى المرحلة الثانوية ، وهما امتحان شهادة الدراسة الإعدادية وامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة ، التى ستحل محل شهادة القسم الخاص . وفى هذا تخفيف للإرهاق الشديد الذى يتعرض له التلميذ فى النظام الحالى بتأدية أربعة امتحانات عامة فى خلال ست سنوات . وسيكتفى فى نهاية التعليم الابتدائى بامتحان تعقده أقسام التفتيش لمن أتمو دراسة مناهج هذا التعليم ، ويمنح الناجحون فيه إقراراً بذلك .

وقد خفف عبء الامتحانات من عدة نواح أخرى . فني التعلم الابتدائى جعل انتقال التلاميذ على أساس رأى النظار والمعلمين ، مع اشتراط المواظبة فى خلال السنة . والتلاميذ الذين يتقرر عدم صلاحيتهم للانتقال يوضعون فى فصول خاصة للتقوية ، تعالج فيها نواحى الضعف فيهم ، ويجوز نقلهم فى أثناء النصف الأول من العام الدراسى إذا ظهر أنهم قد تداركوا ما فيهم من ضعف .

ولم يستبق امتحان للانتقال فى هذه المرحلة إلا فى نهاية السنة الرابعة ، للتحقق من أن التلميذ قد أجاد القراءة والكتابة وحذق مبادئ الحساب قبل انتقاله إلى الحلقة الأخيرة من المرحلة ، التى تحتاج الدراسة فيها إلى استخدام الكتب فى تحصيل المواد الثقافية المختلفة .

وفى التعليم الثانوى جعل لدرجات أعمال السنة وزن محسوس فى تقرير نقل التلميذ أو إبقائه للإعادة ، إذ خصص لها ٢٥ ٪ من درجة كل مادة . وعدلت شروط النجاح فى امتحانات النقل والامتحانات العمومية بهذا التعليم على وجه ييسرها ويزيل ما بها من تعقيد ، مع مراعاة الاحتفاظ بالمستوى الواجب للتعليم . ومن ذلك تخفيض عدد مواد الامتحانات العامة ، وإلغاء نظام المجموعات والاستعاضة عنه باشتراط حصول التلميذ على نسبة معينة من المجموع الكلى للدرجات ، حتى يمكن أن يعوض بالتفوق فى أية مادة مهما صغر ضعفاً مقابلا له فى أية مادة أخرى ، وكذلك السماح بنقل التلميذ الذى يرسب فى مادة واحدة إذا كان حاصلا على النسبة المطلوبة فى مجموع الدرجات .

وبإزاء هذا التيسير رؤى الاستمرار على ما قرره قانون سنة ١٩٥١ من عدم عقد دور ثان فى امتحان النقل . أما فى امتحانى شهادة الدراسة الإعدادية وشهادة الدراسة الثانوية العامة ، فقد تقرر إبقاء الدور الثانى مع تقييد حق دخوله بحيث لا يؤدى التلميذ هذا الامتحان إلا فى مادتين على الأكثر .

وقد روعى فى هذا النظام أن الأصل فى عقد امتحان الدور الثانى هو إتاحة الفرصة للتلميذ الذى وصل إلى مستوى مناسب فى الدراسة بوجه عام ولكنه رسب فى مادة واحدة أو مادتين ، لظروف عارضة أو بسبب ضعف خاص فى هذه المادة أو هاتين المادتين ، كى يتقوى فيهما فى أثناء الإجازة الصيفية . أما التلميذ الذى يرسب فى أكثر من مادتين فهو ضعيف ضعفاً عاماً ، لا يتسنى علاجه علاجاً حقيقياً فى الفترة التى تمضى بين دورى الامتحان ، ويجب أن يجنب

الإرهاق الشديد الذى يتعرض له إذا حاول الاستعداد لامتحان الدور الثانى فى هذه الفترة القصيرة . وقد دل الاستقصاء على أن نسبة الناجحين من التلاميذ الذين يدخلون الامتحان فى أكثر من مادتين نسبة ضعيفة ، وأن أكثر الناجحين من هؤلاء التلاميذ يتعثرون فى دراستهم المقبلة ، لأنهم نجحوا على ضعف بفضل الاستظهار الآلى ، ولأنهم يبدءون الدراسة وهم منهكون قليلو النشاط .

وفيما يلى على سبيل المثال موازنة بين نتائج الدور الثانى فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية القسم الخاص للتلاميذ الذين دخلوه فى مادة واحدة وفى مادتين وفى أكثر من ذلك ، فى سنين مختلفة :

السنة	النسبة المئوية للنجاح لمن امتحنوا فى مادة واحدة	النسبة المئوية للنجاح لمن امتحنوا فى مادتين	النسبة المئوية للنجاح لمن امتحنوا فى أكثر من مادتين
سنة ١٩٤٠	٧٥ ٪	٥١ ٪	١١ ٪
سنة ١٩٤٣	٧٩ ٪	٥٧ ٪	١٦ ٪
سنة ١٩٤٥	٦٨ ٪	٤٣ ٪	٨ ٪
سنة ١٩٤٦	٨٦ ٪	٦٢ ٪	٨ ٪

وقد تبين من استقصاء حالات الناجحين فى بعض امتحانات الانتقال ممن دخلوا الامتحان الملحق فى أكثر من مادتين أن الكثرة العظمى منهم رسبوا فى السنة التالية .

١٢ — روح التنفيذ :

هذه صورة عامة عن الخطوط الرئيسية للسياسة الجديدة . ولكنها بطبيعة الحال ليست صورة كاملة للتنظيم التعليمى ، لأن بحوث لجنة سياسة التعليم لا تزال متواصلة ؛ وقد رأينا أن نبدأ بتنظيم التعليم العام لأنه الأساس الذى ستبنى عليه التنظيمات الأخرى ، ثم نواصل البحث والدراسة فى غير ذلك من المشكلات التى لا تزال تحتاج إلى عناية ، مثل مشكلة التعيم الحر ، ومشكلة إعداد المعلمين ، وتنظيم التعليم الزراعى والصناعى والتجارى إلخ . وإنا نأمل أن نصل فيها إلى نتائج تتلاءم

مع أهداف هذا العهد ، وتساعدنا على بلوغ هدفنا ، وهو تخريج جيل من الشباب قوى فى التفكير وفى الخلق وفى البدن ، بحيث يستطيع أن يضطلع بأعباء النهضة التى تقبل البلاد عليها .

وأود أن أضيف كلمة ، هى أننا إذا كنا قد بدأنا بالتنظيم للأسباب التى ذكرتها ، فليس معنى هذا أن التنظيم هو كل شىء فى التعليم . بل بالعكس إن كل هذه النظم والخطط لا تؤدى إلى شىء إلا إذا كان التنفيذ يسير فى المدرسة بالروح التى أملتها هذه الخطط ، ويبنى على الأساس الذى وضعته . إننا ندرك أن إصلاح التعليم لا يتحقق فى وزارة المعارف ، ولا فى المناهج التى توضع ، وإنما يكون فى المدارس نفسها . ولعلنا اهتممنا بالتنظيم لأن المدارس كانت قد وصلت فى السنين الأخيرة إلى حالة أصبحت معها عاجزة عن أن تؤدى رسالتها ، وقصدنا من هذا التنظيم أن يهيئ للمدرسة تدريجا الجو الذى تستطيع أن تعمل فيه عملا مثمراً ، والذى يمكن رجال التعليم من إبراز كل ما وهبوا من القدرة على الابتكار والتجديد والتجريب وانتقاء الأصلح من أساليب التربية والتعليم للوصول إلى الهدف المنشود .

ومهمة وزارة المعارف فى هذا لا تتعدى التوجيه والإرشاد . وإنى آمل أن تستطيع الوزارة القيام بهذا على الوجه الذى يجعلها تمد رجال التعليم بعون حقيقى فى مهمتهم . وأستطيع أن أقول إننا فى هذا على كل حال نبذل أقصى ما عندنا من جهد ، وإننا نعنى بصفة خاصة بتكوين المعلم الجديد ، كما نعنى بدراسة الوسائل المختلفة التى يمكن بها تقوية الروح المعنوية بين رجال التعليم الحاليين ، وتوجيههم إلى البحث والاضطلاع والتجديد والأخذ بكل أسلوب تتضح صلاحيته . وقد ظهرت بوادر هذا الاتجاه فى الحلقات الدراسية التى عقدت فى الصيف الماضى ، وسنوالى عقد المؤتمرات والحلقات الدراسية لمختلف فئات المعلمين ، والعمل على توجيههم بكل وسيلة مستطاعة ، تحقيقا لهذا الغرض .

مواجهة مشكلات التعليم

الدكتور أحمد محمود طنطاوى
ناظر مدرسة المعادى الثانوية النموذجية

مشكلات التعليم فى بلادنا عديدة منوعة، ولكى نتمكن من الإلمام بأطراف موضوعها الواسع فى مجال ضيق كهذا، قد يكون من اللازم ألا نعالج تلك المشكلات فرادى — واحدة واحدة، بل فى مجموعات، يمكن أن نكتفى منها هنا بثلاث:

المجموعة الأولى: وتشمل كل ما خلفه الماضى، وكم كان مليئاً بالنوائب والمتاعب والأخطاء.

والمجموعة الثانية: وتشمل كل ما تقتضيه الثورة الحالية الفتية، وأغلب مقتضياتها جديد على المصريين.

ومشكلات هاتين المجموعتين المتقدمتين معاً شبيهة بالموانع أو المتاريس التى تسد الطريق، ويتحتم رفعها وإزالتها لنؤمن للثورة تقدمها وسرعتها واطرادها.

والمجموعة الثالثة: وتشمل ما سوف يتمخض عنه الغد من مشكلات، أكثرها مجهول لنا فى الوقت الحاضر، وإن كان فى مقدورنا أن نتنبأ إلى حد ما، فى ضوء الاتجاهات التى سارت فيها الأمور حتى الآن.

ولنعد بعد هذا الإيجاز الخاطف إلى كل من تلك المجموعات الثلاث مرة أخرى، لنستعرض نماذج من محتوياتها بشىء من الإطالة والدراسة:

مخلفات الماضى

نستطيع أن نتبين فى هذه المخلفات مشاكل متباينة، من بينها نقص المعلمين وهبوط المستوى، وسوء المبانى، وازدحام الفصول، وقلة المعدات. ولو أن المسئولين فى الماضى كانوا مخلصين لوطنهم حقاً كما كانوا يدعون — وقد كان

فى أيديهم ذهب المعز وسيفه — لأعدوا عدتهم لمواجهة حاجات الشعب للتعليم فى هذه النواحى أولا بأول ، ولما تركوا المشاكل تتفاقم وتتراكم ، حتى آلت إلينا هكذا ؛ تركة مثقلة مرهقة ، لا سبيل إلى تصفيتها والتخلص من ذيولها ومضاعفاتها — بمثل إمكانياتنا الراهنة — قبل مضى سنوات قد لا يقل عددها عن العشرين ، وقد يزيد . !

وربما كان « الجو المدرسى » أخطر المشكلات التى خلفها الماضى لنا على وجه الإطلاق ؛ فقد عرفناه جواً إرهابياً مشحوناً بالضغط والكبت وعدم التعاون ؛ فيه تمثيل وتضليل ، يتجليان فى كلا الجانبين ؛ جانب الرؤساء حين يتظاهر البعض منهم بالتواضع والتشيع للمثل الديمقراطية ، ثم لا نرى فى أفعالهم ما يطابق أقوالهم . وجانب المرءوسين حين يتصنعون الإعجاب برؤسائهم ، ثم يتحدثون عنهم من وراء ظهورهم بكل ذم وشر وتشهير . !

وفيه التقارير السرية — سلاح الإرهاب ، والتنافس — منبع الأحقاد ، والمسئولية الملقاة على طرف واحد . !

وفيه المفتش المتأله ، والناظر المحتمى بالسلطة ، والمدرس الضعيف ، والتلميذ الضال . !

ولعلنا لا ننسى أن من نتائج هذا الاستبداد الشامل المتكامل فى جو مدارسنا — والذى عشنا فيه طويلا حتى ألفناه أو كدنا نألفه تماماً — كثرة الانحرافات الحادة فى سلوك الجميع : كانحراف الطلاب نحو التمرد على كل سلطة ؛ تمردا سافرا عنيفاً أحياناً كما كان يحدث فى أيام الإضرابات ، وتمردا متلصصاً متنكراً أحياناً نستشفه من اتجاه أبنائنا — مثلا — نحو تخريب مدارسهم وإتلاف كل ما تصل إليه أيديهم وأرجلهم فى غيبة المعلمين والمشرفين ، كأن مدارسنا وما بها ملك لأعدائنا الإنجليز . !

ومن الأمثلة الأخرى للانحرافات الناتجة عن فساد الجو المدرسى اتجاه المعلمين فى السنوات الأخيرة بوجه خاص إلى الفتور والتخلى والانصراف عن واجباتهم العامة ، بحجة أنهم إنما يعملون « على قدر فلوسهم » . . . وبذلك انحط الإنتاج فى الحصص وانتشر وباء الدروس الخصوصية غير المرخص بها ، وبكل ما يصحبها بالضرورة من كسب حرام وإفشاء لسرية الامتحانات ، وإفساد للنشء وإهدار لكرامة المعلم ومهنة التعليم .

ولاشك أن أخذ البعض بمبدأ « على قدر فلوسهم » هذا لم يكن ليقف بهم عند حد ، وكلما ازداد ضعفهم أمام تلاميذهم اشتدت حاجتهم إلى التعويض فاستلهموا الطرق الرخيصة الشائعة فى عهد ما قبل الثورة فسكتوا عن الاعوجاج وابتسموا للأخطاء وتستروا على الجرائم. ومن منا لا يذكر اليوم شيئاً من مخازى الغش الأخيرة فى لجان الامتحانات . . ؟ ؟ ولم يتعففوا فاستعانوا على قضاء حوائجهم بالدس بين المدرس وزملائه أو بين المدرس ورؤسائه، بل هانوا إلى حد الوقيعة بين المدرسين والتلاميذ . !

وهكذا نما الحقد وتأصل فى النفوس ، حتى قتل الثقة بيننا ، وجعل منا ومن أبنائنا أفراداً أنانيين متفرقين ، يكرهون الخير للغير ، ولا يتعاونون بصدق فى سبيل مصلحة عامة ، وهل على مثل هذه الرمال المفككة يرتفع للوطن صرح ، أو تفلح الثورة فى إقامة البناء . . ؟ ؟ !

حقاً إنه لمن الطبيعى فى ظل النظام الإقطاعى أن يكون الجو المدرسى إقطاعياً كذلك ، ولكن ثورة الجيش قد أطاحت بالإقطاع واقتلعته من جذوره فى ميادين السياسة والاقتصاد والحياة الاجتماعية المصرية بوجه عام . وبذا أصبح التسامح مع روح الأقطاع — أو حتى مع بقايا تلك الروح — فى جهازنا التعليمى تناقضا صارخاً . . وإلا فكيف نأمل الخير فى مدارسنا ؟ وعلى أى أساس ننتظر منها أن تخرج للوطن أجيالا جديدة من المواطنين الأحرار ؟ وأى المؤسسات الأخرى غير المدارس يا ترى يمكن أن تعد لنا هذا النوع الضرورى من المواطنين . . ؟ ؟ !

وإذن فى الجو المدرسى المورث لنا مالا يتفق وأهداف الثورة . وهذا هو لب المشكلة ، وسر خطورتها .

أما طريق الحل ، فإنه يبدأ فى رأيى بالمبادرة إلى إنشاء توازن جديد للعلاقات الإنسانية بين كل طوائف البشر الذين تضمهم جدران المدارس ودواوين المعارف ، لكى يتهيأ الجو الصالح للتعاون والتفاهم بينهم جميعاً ، ولا تظل مهمة المفتش — مثلا — فى عهد الجمهورية الشعبية كما كانت فى عهد الملكية والإقطاع : أن يفاجئ المدرسين ليستذلهم بهفواتهم ، ولا أن يبقى الناظر مجرد رئيس مترفع منعزل عن المدرسين ، والمدرس بدوره مستبداً بتلاميذه ، بقدر ما يقاسى هو من صنوف التجاهل والاستبداد .

مقتضيات الحاضر :

كان تحصيل المادة والنجاح فى الامتحانات والحصول على الشهادة ثم الوظيفة غاية الجميع من مدارسنا . ثم قامت الثورة فبصرتنا بأهداف اجتماعية قومية جديدة ، جعلت المهمة الأولى للمدرسة « تكوين المواطن الصالح » — المواطن الذى يعرف ما له وما عليه ، ويساهم مساهمة فعالة فى حيـــاة مصر الشعبية التقدمية التى نشهد اليوم فجرها .

هذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من ذلك التلميذ الذى لا يرى فى العلم إلا وسيلة لعبور قنطرة الامتحانات . فيحضر الدرس كارها ، ويستظهر ولا يفكر ؛ ويستبيح الغش ، ويمقت الكتب والاطلاع . . .

وهذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من ذلك الطالب الذى يحكم عليه الكبار بقضاء سنوات طويلة فى مدرسة تتناثر فى فصولها الأوراق المهملة ، وقشر اللب والفول السودانى والطباشير المبعثر هنا وهناك ، والوحل الذى يجلبه الإهمال فى النعال . . .

وهذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من ذلك المسكين الذى لا يرى وهو فى مدرسته مفراً من استعمال دورة مياه يتقزز منها الأعمى والأبخر . وإذا أطعم فإنما يطعم بين مئات يتصايحون بأعلى أصواتهم ، ويتخاطفون ما لهم وما ليس لهم فى غير تقدير أو حياء . . .

وهذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من ذلك الذى لا تقع عيناه طول يومه فى مدرسته إلا على آثار الإتلاف والعبث ، والكتابات والرسوم البذيئة على الأدراج والأبواب والجدران . . .

هذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من بين هؤلاء ، ومهما تغيرت الكتب أو عدلت المناهج ، فإن المشكلة ستبقى قائمة ، لأن حلها ليس مرهوناً بشىء من هذا ، وإنما بالمعلمين الصالحين .

ولقد اضطر المسئولون تحت ضغط التوسع « الانفجارى » الأخير فى التعليم إلى الاستعانة فى المدارس بعدد كبير ممن لم يعدوا الإعداد الكافى لهذه المهنة ، وبالأخص لحمل مسئولياتها الدقيقة بمدارس المرحلة الأولى .

وما دامت هذه المدارس — كما فهمتها الثورة وكما يجب أن نفهمها جميعاً —

هي أولى دعائم الحكم الديمقراطي السليم ، لأنها مدرسة الملايين ، والمعهد الشعبي الأساسي لتخريج المواطنين الصالحين ، إلى جانب ثقل المهمة المعقـدة الملقاة على عاتق هذه المدرسة ، والتي لا وجه لمقارنتها بالمهمة القديمة اليسيرة : مجرد محو الأمية واستظهار بعض القشور . . . أقول أنه ما دام هذا هو الحال بالنسبة للمدرسة الابتدائية الشعبية . فإن المصلحة العامة تقضي بالمبادرة إلى رفع مستوى معلمي هذه المدارس ونظارها ومفتشيها .

وهذه طبعاً مشكلة ، لأن الأمر يستلزم مالا هائلا لا نملكه فى الوقت الحاضر ، ولن يكون فى استطاعتنا أن نحصل عليه قبل سنوات عديدة . كما أن المسألة لا يمكن أن تحل قبل إنشاء عشرات المعاهد وتوفير مئات الأخصائيين فى إعداد المعلمين ، وهذا بدوره يستلزم الأموال والسنين الطوال .

ومعنى ذلك أننا الآن فى حاجة إلى إحداث تغيير شامل عاجل فى مدارسنا الابتدائية لكي نضمن ولاءها وخدمتها لمبادئ الثورة . ولن يتحقق لنا هذا هذا إلا بعد أن نجمع بإيماننا على الفكرة أولا ، ثم ندبر المال ونستغل الدقائق ، ونستعين بالصدق والصبر حتى نبلغ نهاية هذا الطريق الوعر الطويل .

مشاكل المستقبل :

كم كنا نكسب ونوفر لبلادنا ولأنفسنا لو أننا اهتدينا إلى وسيلة نعرف بها ما سوف يحدث غداً على وجه الدقة والتحديد . . ؟ ؟ !

ولكننا لا نملك هذه الوسيلة ، وما دمنا لا نملكها فأى الطرق نختار ؟ : طريق إغماض العيون وعدم المبالاة والانتظار إلى أن تهبط المشاكل علينا . فلا نكاد نفيق من مفاجآتها لنا حتى نراها وقد استقرت واستفحلت وأزمنت ، فيعز دواؤها ويطول مقامها ؟ ؟ أم أن الحكمة تقودنا إلى طريق آخر : فنتأهب للطوارئ بشكل عام ، وندرب عقولنا على الإحساس بالمشكلات ومحاولة استكشافها من بعيد ، ونمرن أنفسنا على سرعة التكيف للمواقف الجديدة ومغالبة مختلف ألوان الصعوبات . وطبيعى أن هذه الوسائل كلها لن تخلى مستقبل أيامنا من كافة المشكلات ، ولكنها تهبط على الأرجح بما سوف نتعرض له من خسائر ، وتوفر علينا الكثير .

وربما كان من الضرورى أن نقف هنا قليلا لنتأمل علاقاتنا بالمشكلات ؛

فنرى أن كبرى مشاكلنا هى عدم كفاية وعينا لكل المشكلات التى تحيط بنا فعلا . وذلك لأن مدارسنا القديمة لم تفكر ولم تهتم بتنمية ذلك الوعى الذى لا بد منه كحلقة أولى فى سلسلة كفاحنا ضد المشكلة .

وإنى لأذكر للمناسبة ، أن أستاذاً جامعياً شهيراً ترك لطلبته مرة حرية اختيار الموضوعات التى يكتبون فيها ، لكى يتيح لكل منهم فرصة الكتابة فى المشكلة التى تشغله وتهمه بالذات ، وما كاد الأستاذ ينتهى من إعلان خطته هذه حتى وقف من بين الطلاب واحد يقول « وفيم أكتب أنا يا سيدى الأستاذ وليس لدى مشاكل على الإطلاق ؟ » فرد الأستاذ من فوره وهو يشير إلى الطالب المذكور قائلا « وإذن فهذه مشكلتك . وما أكبرها » .

وأذكر أيضاً ما سمعته من طبيب عظيم فى سياق حديثه الشائق عن « ما وراء المادة » . فقد دلل فى يسر وبساطة على أن وجود الأشياء معنا لا يعنى بالضرورة وعينا لوجودها . كأن تدرك الشجرة أمامك إذا نظرت إليها ، ثم لا تعلم عنها شيئاً متى أغمضت عينيك ، وبرغم أن أحداً منكم لم يغير وضعه أو يبرح مكانه .

ولعلنا نستخلص من هذا كله أن مجرد وجود المشكلة لا يكفى لتنبهنا إليها ، أو بعبارة أخرى أنه لا بد لنا من تهيئة خاصة تزيد من قدرتنا على الاتصال بالمشكلات . ومتى توفرت فينا القدرة على الكشف والقدرة على المغالبة ، أمكننا أن نواجه المستقبل بثقة واطمئنان . وهذه كلها ولا شك مسألة تعليمية معلقة فى أعناق المدارس ، والمدارس التى تقوى على حمل هذه الرسالة الجديدة تختلف عن مدارسنا الحالية التقليدية فى كل شىء تقريباً . وهذه فى حد ذاتها مشكلة ، وعلاجها فى نظرى يبدأ بتسليم مقاليد الإدارة والتفتيش إلى طراز جديد من المربين الفنيين ، ثم يمكن لهم بالمعلمين الأكفاء والمبانى الصالحة وحرية العمل ، ولعلنا نكون قد بدأنا نهم بالسير فى هذا الاتجاه ، وما أثقل المهمة على رجالنا المسئولين . . . !

بعض المقترحات

كانت معظم هجماتنا — أثناء مناقشة المشاكل السابقة — مسددة نحو رجال التعليم ، وما كان ذلك إلا لأن دورهم هو الدور الأول دائماً ، وأصحاب

الدور الأول هم الأكثر مسئولية ، والأكثر تعرضاً للنقد والمؤاخذة .

لكن الإنصاف يقتضى أيضاً ألا نطالب هؤلاء بما ليس فى مقدورهم . أى أنه يجب أن تزال من طريقهم كل العراقيل التى لا يملكون القوة على إزالتها بأنفسهم ، ثم يحق لنا بعد ذلك أن نحاسبهم على جميع الأخطاء . وتمشياً مع هذا المبدأ أقترح الآتى : —

أولا : إصلاح النظارة والتفتيش ، لتهيئة الجو المدرسى المشجع على التجديد والإنتاج .

ويتم لنا ذلك بمد يد المساعدة للنظار والمفتشين المشتغلين ، عن طريق حلقات البحث والدرس والمناقشة ، ثم تبسط الوزارة يدها بالمزيد من الحرية والاستقلال لكل من يثبت اهتمامه ونجاحه فى الاتجاه الجديد .

أما النظار والمفتشون الجدد ، فيلزم الشروع فوراً فى وضع سياسة جديدة لإعدادهم واختيارهم على أسس فنية بح صوت كاتب هذا المقال فى الدعوة إليها منذ سنة ١٩٥٠ .

ثانياً : تكتيل الجهود بوزارة المعارف وبمعاهد تخريج المعلمين وبجمعيات وجماعات المعلمين بقصد تحقيق هذه الأغراض ؛

١ — مد رجال التعليم جميعاً بالبيانات الوافية عن أهداف المدرسة المصرية فى عهدها الجديد .

٢ — معاونة رجال التعليم جميعاً على الإيمان برسالتهم ، وإقناعهم بضرورة البذل والتضحية والعمل المتواصل .

٣ — توجيه رجال التعليم جميعاً لملاحظة العلاقات بين كافة مظاهر الحياة المدرسية وبين الأهداف القومية التى ننشدها .

ثالثاً : إقامة مبان مدرسية وظيفية ، يتعاون فى تخطيطها المعلمون والمهندسون ورجال الخدمة الاجتماعية ، أى مبان تتفق وحاجات المناهج الدراسية التقدمية ، وتراعى فيها مستلزمات الاتجاهات المعاصرة والمستقبلة ، ما دام المبنى لا يسهل هدمه وإعادة بنائه كما نريد قبل مضى نصف قرن من الزمان على أقل تقدير . ولنذكر دائماً أن المبنى المدرسى عامل فعال فى تحديد مدى النشاط التعليمى ونوعه ، ويمكن أن يكون عقبة مادية قوية تعجز النظار والمعلمين عن مسايرة روح التجديد فى مدارسهم .

رابعاً : خفض الحد الأقصى لعدد تلاميذ الفصل الواحد ، وبالأخص فى مدارس المرحلة الأولى ، وأهمية هذا الاقتراح ليست فى حاجة إلى تفصيل .

خامساً : مساواة رجال التعليم مادياً متى تساوت مؤهلاتهم ، وقاموا بأعمالهم على الوجه المطلوب . أى أنه لا معنى للتفرقة بين المعلم بالابتدائى وزميله بالإعدادى وزميلهما بالثانوى لمجرد أنهم فى مدارس مختلفة ، وبرغم تساويهم فى المؤهلات والخدمات .

إن هـذه التفرقة لا تتفق مع وجهة نظر التربية المعاصرة ، بل تعاديها أشد العداء . لقد فات العهد الذى كانت فيه المدرسة الأولية ذليلة رخيصة ، والمدرسة الابتدائية أقل قدراً من المدرسة الثانوية لاختلاف « المواد » التى تدرس فيهما كما ونوعاً . وصرنا اليوم نؤمن بأن أساس البناء بالنسبة لشخصيات المواطنين إنما يوضع فى البيت قبل أن يوضع فى الروضة ، وفى الروضة قبل المدرسة الابتدائية ، وفى المدرسة الابتدائية قبل الإعدادية والثانوية والجامعة ، أى أن مهمة المعلم فى المدرسة الابتدائية لا يمكن أن تقل فى أهميتها عن مهمة زميله بأى مدرسة تالية . ومن هنا تكون التفرقة خلطاً وتناقضاً وإجحافاً بحق التربية وحقوق المعلمين .

ولجدة هذا الاقتراح على الإدارة التعليمية المصرية القائمة من جهة ، ولخطورته البالغة على مستقبل التعليم فى بلادنا من جهة أخرى ناديت به قبل اليوم فى ندوة قريبة برابطة خريجى معاهد التربية . وأكرر اليوم ندائى ، وأذكر بأن استمرار الوزارة على ترقية المدرسين الأكفاء برفعهم من مدارس المرحلة الأولى إلى المدارس الإعدادية فالثانوية إنما يعنى إفقار المدرسة الابتدائية بصفة خاصة من المدرسين الناجحين أولا بأول ، وجعلها فى نظرهم مجرد معبر مؤقت لا يستحق التركيز ولا يوحى بالاستقرار . وأما الأخذ بالمبدأ المقترح هنا : مبدأ المساواة المادية التامة بين كافة المعلمين فى مختلف المدارس متى تساوت مؤهلاتهم وحسنت أعمالهم ، فإنه يعنى إعطاء الفرصة للمعلم ليختار المدرسة التى يحبها أكثر من غيرها ، ويوفق فى عمله بها أكبر توفيق ، فتتحقق له الراحة والأمن ، وتقل على الدولة مشاكل التنقلات والترقيات ، وتزداد عوامل الاستقرار فى المدارس كلها ، وينتشر النجاح على طول درجات السلم التعليمى ، وكم يوفر علينا مثل هذا النظام من مشكلات .

تجربة للعناية بالتربية الخلقية ببعض المدارس التجريبية بولاية كنتاكى

للأستاذ محمد خيرى حربى أستاذ التربية المساعد
بمعهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية

قدر لى أن أشترك فى حلقة بحث مؤلفة من ٢٤ طالباً أمريكياً ، يعدون رسائلهم للدكتوراه فى التربية ، وهم يشتغلون فى الوقت نفسه مدرسين بعض الوقت فى الفرق الأخيرة من المدارس الثانوية بمقاطعة تنسى ، بالولايات المتحدة الأمريكية ، فمنهم من يقوم بتدريس اللغة القومية ، وفيهم مدرسو المواد الاجتماعية والرياضة والعلوم والفنون وهكذا . . . وقد أغرتنى طريقة الدراسة المتبعة فى هذه الحلقة أن أطلب إلى كل منهم فى أثناء بعض الاجتماعات أن يوجز فى جملة أو اثنتين الغرض الأول الذى يرمى إليه من وراء تدريس المادة التى يقوم بتدريسها الآن فى المدرسة التى يعمل بها . وكانت نتيجة هذا الاستفتاء أن حصلت على إجابات مختلفة من غير شك ، ولكنها فى جملتها قد سارت فى الطريق الآتى : —

فهذا مدرس اللغات يحاول أن يعين الطلاب على أن يكتبوا وأن يتحدثوا وأن يقرأوا باللغة الإنجليزية فى سهولة ويسر ، وأن يتذوقوا آدابها . أما مدرس المواد الاجتماعية فمهمته الأولى أن يعين تلاميذه على أن يدركوا بوضوح وجلاء العلاقة بين البيئة والإنسان . وهكذا الحال فى مدرسى العلوم والرياضة والفنون والموسيقى فكل منهم يحاول أن ييسر على تلاميذه الإلمام بمادته إلماماً يترتب عليه حذقهم لهذه المادة . أما العناية بالعلاقات الاجتماعية التى تنشأ فى الفصل أو فى المعمل أو فى فناء المدرسة أوغير ذلك من أماكن الدراسة فلم يظهر لها أثر فى إجاباتهم .

هذا فى أمريكا حيث تنتشر فكرة مدرس الفصل ، وتؤثر الطرق التقدمية فى تغيير مهمة المدرس ، وحيث ينقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى تبعاً لما أطلقوا عليه « التقدم الاجتماعى » ، وحيث معظم المشتغلين بالتدريس من خريجى كليات المعلمين ، لا الكليات النظرية ، مما يجعلنا نرجح الوصول إلى نفس النتيجة لو وجهنا هذا السؤال إلى معظم مدرسينا فى مصر ، فقد اعتدنا جميعاً أن نعتبر أنفسنا

مدرسي مواد قبل أن نكون مدرسي تلاميذ .

ومن قبل شاهدت في مصر منظرا لا أستطيع أن أنساه مهما تقادم عليه العهد ، وهذه المسرحية الواقعية التي شاهدتها قد قامت بين مفتش ومدرس : المفتش قد نقد المدرس نقداً مراً والمدرس قد ذهب في نهاية العام الدراسي إلى المفتش يحمل نتيجة تلاميذه في الامتحان النهائي . — وقد كانت جيدة — كحجة دامغة على حذقه للتدريس ومهارته فيه . ولا يعنينا أن نقرر أيهما على حق ، فكلاهما من غير شك على باطل ، لأن أساس الجدل والقياس غير صحيح من الناحيـــة التربوية ، وإنما يعنينا أن نستخلص من هذه القصة أنا لا زلنا نعتبر مهمتنا الأولى في المدرسة مهمة تلقين . أما النظرة إلى المدرس على أنه عضو في جماعة من التلاميذ ، يوجه العلاقات الاجتماعية ، التي تنشأ في الفصل أو في المعمل أو في حجرة الفنون أو في الملاعب المدرسية نحو النضج ، أما اعتبار المدرس محور علاقات اجتماعية ، وأنه مسئول عن توجيهها نحو النضج ، فهذا ما لم نتجه نحوه بعد . فالواقع أن مدرس اللغات مثلا هو محور لعلاقات اجتماعية تنشأ في أثناء تدريسه اللغة ، وهو مسئول عن توجيه هذه العلاقات ، ومدرس المواد الاجتماعية هو محور لعلاقات اجتماعية تنشأ في أثناء تدريسه المواد الاجتماعية وهو مسئول عن توجيه هذه العلاقات . . . فعنايتنا كمدرسين يجب أن تنصب أولا وقبل كل شيء على ما يمكن أن نطلق عليه « ديناميكية الجماعة » في الفصل أو في المعمل أو في الملعب وهكذا . . .

والمشكلات التي تواجه المدارس العامة ، كما شاهدتها في مصر أو في أمريكا ، سوف تضطرنا إلى الاعتراف بهذه « الديناميكية » وإلى العناية بتوجيهها وجهة تساعدها على النضج .

وعلى أساس هذه النظرة الجديدة لمهمة المدرس يمكن أن نتطرق إلى مناقشة موضوع التربية الخلقية في المدرسة من زاوية جديدة كل الجدة تغاير ما اعتدنا أن نناقش به هذا الموضوع ، فقد جرت العادة أن يدور النقاش في هذا الموضوع حول اختيار منهج مناسب ، سواء من القواعد الدينية أو الخلقية أو الاجتماعية ، ثم اختيار المدرس الصالح أي الذي ألم بهذه القواعد إلماماً يعينه على أن ييسر لتلاميذه الإلمام بها والامتحان فيها متى طلب منهم ذلك .

أما التجربة التي نقوم بعرض أسسها واتجاهاتها في إيجاز ، فتقوم على

أساس ما ذكرناه هنا من استغلال « ديناميكية » الجماعة وتوجيهها نحو الكمال الاجتماعى . وهذا ما لا يمكن أن يقوم به مدرس بالذات ، بل تقوم به المدرسة فى جملتها ، وما لا يمكن أن يقوم به جانب من جوانب شخصية التلميذ ، بل تقوم به الشخصية فى جملتها ، وما لا يمكن أن تقوم به الشخصية منعزلة ، بل لا بد أن يتم لها نضجها فى جماعة . وهذا هو الأساس السيكلوجى الذى قامت عليه تجربة العناية بالتربية الخلقية فى بعض مدارس كنتاكى التجريبية .

بدأت هذه التجربة فى سنة ١٩٤٨ ، فتألفت لجنة استشارية من مجموعة من أساتذة التربية فى الجامعات الست التى تقوم بهذه الولاية . وقد وضعت هذه اللجنة الأسس الفلسفية والسيكلوجية لهذه التجربة ويمكن تلخيصها فيما يلى :

١ —[1] إن المقصود بالتربية الخلقية والروحية هى تلك الناحية من نواحى التربية التى تعين الناشئين على أن يكتشفوا بأنفسهم العلاقات القائمة بينهم وبين البيئة الطبيعية والاجتماعية ، وأن يكتشفوا بأنفسهم أيضاً طبيعة هذه العلاقات الروحية والخلقية ، وكذلك القواعد الخلقية المتضمنة فيها ، وذلك على ضوء القيم الخلقية والروحية التطورية . تلك القيم التى اكتشفها الإنسان بخبرته فى مدى القرون العديدة ، وسجلتها تقاليده الثقافية ، كما تعمل هذه التربية على أن يتعلم هؤلاء التلاميذ كيف يضبطون سلوكهم وفق المعايير التى اكتشفوها ، وأن يضعوا لأنفسهم فلسفة فى الحياة .

٢ — إن منهج التربية الخلقية والروحية يجب أن يقوم على أساس الفصل التام بين الكنيسة والدولة ، فيجب ألا ينافس التعليم الدينى أو يحل محله ، فالتعليم الدينى هو من شأن الكنيسة . أما المدرسة فليس من شأنها أن تعلم الدين .

٣ — من المسلم به أن الناحية الخلقية والروحية هى صفات تدخل فى تركيب جميع خبرات التلاميذ التى يكتسبونها فى أثناء اتصالهم بالعالم الطبيعى والاجتماعى ، وليست هى مسائل معنوية عامة متعلقة بالفضائل والمثل ، فإذا أردنا أن تكون هذه القيم حقيقية واقعية فيجب أن نسمح لتلاميذنا أن يخبروها ، لا أن نفرضها عليهم عن طريق السلطات المدرسية والمدرسين بطريقة التلقين ، فالخبرة تكون ذات

(١) Moral and spiritual Values in Education, Educational Bulletin, Commonwealth of Kentucky, vol. XVII, No. 11, January, 1950 (Frankfort: Department of Education, 1950) pp. 978-980

قيمة خلقية وروحية ، إذا نشأت عن طريق عرض المواقف التي تعرض في الحياة المدرسية على تلاميذنا ومناقشتها وشرحها والحكم عليها على ضوء القيم الخلقية والروحية التي اكتشفها الإنسان أثناء خبرته الطويلة في هذا العالم ، فإذا حصل التلميذ على هذه الخبرة بهذه الطريقة فإن سلوكه الخلقي لا يصبح نتيجة للضبط الخارجي أو العقاب بل يصبح نشاطاً إيجابياً يحقق به دوافعه الذاتية .

٤ — إن القيم الخلقية والروحية ليست شيئاً يفرض على المدرسة من الخارج ولكنها ملازمة لعملية التعليم ، وللعلاقات التي تقوم في المجتمع المدرسي . ولما كانت هذه القيم مستخلصة من مواقف اجتماعية فإن خير مصادرها هو في العلاقات التي تقوم بين التلاميذ وبينهم وبين المجتمع المدرسي والمجتمع الأكبر وبالاختصار فإن أحسن مصادرها هو ما نطلق عليه « ديناميكية الجماعة » . وبذلك تكون مهمة المدرسة مساعدة التلميذ على أن يحصل على الخبرات التي تكون هذه القيم متضمنة فيها . وأن يوحد بين هذه القيم . وأن يجعل منها قواعد تحدد سلوكه ، وذلك عن طريق إدراكها وتحليلها والاختيار بينها ، ومناقشتها والعمل وفقها ، وبذلك تصبح المدرسة معملا تحلل فيه الخبرات الاجتماعية وتختبر .

٥ — إن طريقة التدريس في مثل هذا المنهج هي من الأهمية بمكان . ففي مجتمع ديموقراطي يحاول أن يعلم الناشئين فيه أن يكونوا أعضاء أحراراً ومسئولين في مجتمع حر ديناميكي يجب أن تقوم طريقة التعليم على تنمية القدرة على التمييز والنقد والاعتماد على النفس والتعاون وبذلك ينتقل مركز التربية من التعليم إلى التعلم . أما المعلم فيصبح مرشداً مستنيراً يقود الناشئين ويرشدهم على أن تكون لديهم القدرة على أن يستخلصوا لأنفسهم القواعد الخلقية ذات الأهمية الأولى .

٦ — إن مثل هذا المنهج القائم على كشف القيم الخلقية والروحية ، يجب أن يدخل في المنهج المدرسي كله لا أن يكون منهجاً منفصلا . وأكثر من ذلك فإنه نظراً لأن خبرات التلاميذ التي تتضمن القيم الخلقية والروحية تتجاوز كل حدود النظم ، وتجعل مركزها في المجتمع ، فإن المدرسة يجب أن تتعاون مع الجماعات الأخرى التي تقوم في المجتمع بطريقة ما ، حتى يتعاون الجميع على التأثير في نمو التلاميذ في اتجاه واحد غير متناقض .

٧ — ثم إن مثل هذا المنهج يجب أن ينفذ بطريقة ديموقراطية ، بواسطة

المدرسين أنفسهم على ضوء خبرتهم فى الفصل وفى المدرسة ، ومع التعاون التام بينهم وبين المشرفين والنظار والمفتشين .

٨ — وأخيراً فإن هذا المنهج يجب أن ينفذ بطريقة تجريبية أى على أساس التجربة حتى يمكن تلافى ما يظهر فيه من نقص .

وفعلا قد اختيرت ٦ مدارس تجريبية فى ولاية كنتاكى تشرف على كل منها إحدى جامعات الولاية ، وتم عقد المؤتمر الأول الذى نوقشت فيه هذه الأسس فى الفترة من ٦ — ٢١ يونيه سنة ١٩٤٩ ، وقد اشترك فيه ٥ أعضاء على الأقل من هيئة التدريس فى كل مدرسة تجريبية ، كما اشترك فيه عدد كبير من أساتذة التربية فى الجامعات المشرفة على التجربة .

وبدأت التجربة فى سنة ٤٩ — ٩٥٠ الدراسية ثم عقد المؤتمر الثانى سنة ١٩٥٠ ، وقد اشترك فيه الأستاذ وليم كلپتريك بمجموعة من المحاضرات اتخذت أساساً للمناقشة ، ولتقديم التجربة فى عامها الأول .

أما المؤتمر الثالث فقد عقد فى جامعة كنتاكى فى أبريل سنة ١٩٥١ ، واشتركت فيه أيضاً بعض المدارس الأخرى ، التى رغبت فى تنفيذ التجربة بعد أن شاهدت مدى نجاحها فى المدارس التجريبية .

إن شرح هذه التجربة بحيث تظهر واضحة جلية أمام حضرات القراء لما تضيق به صفحات هذه المجلة ، ولذلك فإنا نكتفى هنا بعرض الاتجاهات التى اتجهها بعض المدرسين فى المدرستين التجريبيتين اللتين قمنا بزيارتهما ، ودراسة الاتجاهات المختلفة التى اتبعتاها فى تنفيذ هذا المنهج . فكل مدرس فى المدارس التجريبية قد أخذ على عاتقه أن يؤدى عمله وفق هذا المنهج الذى آمن به ، وذلك تبعاً لفلسفة وطبيعة المادة التى يقوم بتدريسها . فأمينة المكتبة قد راعت فى اختيار الكتب الجديدة العناية بتلك التى تشير إلى قيام علاقات إنسانية حسنة من مثل التسامح الدينى والتعاون العالمى . ثم أنها كانت تتولى الإشراف على فترة الدراسة الحرة فى المكتبة ، وقد مكنتها هذه الفترة من دراسة ميول هؤلاء التلاميذ ، واختيار كتب تسد حاجاتهم الخاصة .

أما مدرس المواد الاجتماعية فقد درس فى إحدى الفرق هذا العام . مشكلات المجتمع الناجمة من الطلاق والسكر ، وكتب تلاميذه مقالات ممتعة عن أغراض الحياة ، وأهمية المدرسة ، وعقدوا اجتماعات درسوا فيها التلميذ المثالى ومميزاته ،

مع العناية بإبراز القيم التى يعنى بها ، والخلق الذى يتحلى به .

أما مدرس التربية البدنية فقد وصل إلى درجة أنه أصبح يتنحى جانباً ويترك الفصل يختار عمله ، فكان التلاميذ يختارون أحدهم للإشراف على الألعاب ووضع القواعد . وأحياناً كان يتداخل المدرس حين يجدهم قد أهملوا قاعدة أساسية ، وذلك بطريق مناقشتهم فى النتائج التى قد يتعرض لها اللعب ، إذا أهملت هذه القاعدة . وبذلك يقتنع التلاميذ بالحاجة اليها ، أى أنه كان يتداخل باعتباره عضواً فى جماعة الفصل .

وهكذا الحال فى بقية المدرسين فكل يتبع المنهج حسب فلسفته ، وطبيعة المادة التى يقوم بتدريسها . ومن الجميل أن نختم هذه الاتجاهات فنسجل العبارة التى وضعتها المدرسة أساساً لفلسفة الألعاب الرياضية بها ، « لا فرق بين أن تكسب المدرسة أو تخسر فى ميدان التنافس الرياضى ، ولكن المهم هو الطريقة التى ينظر بها هؤلاء الصغار إلى الحياة العملية ،حين يقدر لهم دخولها بعد سنوات ؛ فهل نجدهم وقتذاك رجالا ذوى كفاية ! فالتلميذ متى تعلم فى أثناء اللعب كيف يحارب بشدة ، ويتعاون بقوة ، ويلتزم قواعد الشرف والأمانة التى اكتشفها بنفسه لنفسه ، فليس يعنينا بعد ذلك أن يكسب اللعب أو يخسره ، لأنا نؤمن حينئذ بأنه فى طريقه إلى بناء شخصية متكاملة » .

لا أدرى إن كان دافعى إلى كتابة هذا المقال هو إعجابى بما رأيت وشاهدت بنفسى من أثر هذه التجربة فى سلوك التلاميذ أنفسهم فى الفترة التى قدرنا فيها على الاتصال بالمدرستين التجريبيتين ، أم أنه الشعور بحاجة مدارسنا المصرية إلى مثل هذا النوع من المناهج ، فى هذا العهد الجديد ، الذى تغيرت فيه القيم تغيراً سريعاً وعنيفاً ، مما يجعل من واجب المدرسة أن تساهم بنصيبها فى تثبيت القيم الجديدة .

ولكن الذى لا أشك فيه أن الطريقة التى اتبعت فى تنفيذ هذا المنهج هى خير الطرق . فقد شعر المجتمع بالحاجة إليه ثم درس المشروع دراسة علمية أكاديمية وضعت فيها أسسه وفلسفته ، ثم عرضت هذه الأسس فى مؤتمر تمهيدى اشتركت فيه الجامعات المشرفة والمدارس التجريبية ثم عقد مؤتمر سنوى لعرض الصعوبات ودراستها ، ثم ما كان من اشتراك بعض المدارس الأخرى التى شعرت بالحاجة إلى إدخاله ضمن منهجها ، وبذلك اتسع المشروع رويداً رويداً

تبعاً للشعور بالحاجة إليه . كل ذلك من غير شك هو الأساس الأول لنجاح هذه التجربة . فالتجارب التربوية كما نعلم تحتاج إلى فترة طويلة ، وشيء كثير من الإيمان بنجاحها ، ولا سبيل لضمان نجاحها خير من إيمان المدرسين أنفسهم بهذا النجاح ، وشعور المجتمع بالحاجة إلى هذه التجربة ، ومعاونته فى نجاحها . وبهذا وحده يمكن ضمان نجاح التجربة ، كما يمكن ضمان الوقوف فى وجه الرجعية ، إن أرادت القضاء على ما تجيء به التجربة ، من نظم جديدة ، وقيم جديدة ، وذلك باستغلال قوى الجماعة وديناميكيتها ضد كل عدوان على نظمها وقيمتها .

نحو سياسة أفضل لبناء المناهج المدرسية

١

للدكتور منير كامل
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية

جرت العادة فى مصر أن تتولى إعداد المناهج المدرسية لجان مركزية بوزارة المعارف تقوم بتحديد الأغراض التى تقصد من تدريس كل مادة من مواد الدراسة ووضع محتوياتها وتفصيلاتها، واختيار الكتب والأدوات اللازمة لتدريسها، إلى غير ذلك ، ثم ترسل الخطة كاملة إلى المدرسين فى أنحاء القطر كى يخرجوها إلى حيز التنفيذ دون المساس بها ، وتتأكد الوزارة عن طريق التفتيش من جهة، والامتحانات من جهة أخرى، من أن تنفيذها قد تم على الوجه الذى ترتضيه ، فإذا ما ظهر بعد ذلك نقص أو قصور فى الخطة أو طرأ ما يوجب التعديل والتغيير ، تولت تلك اللجان مهمة القيام بالتعديلات اللازمة وأخطرت بها المدارس عن طريق المنشورات .

ويجدر بنا ونحن فى مستهل عهد جديد يعاد فيه بناء كثير من مرافق المجتمع على أسس سليمة ، وتقع على عاتق المدرسة مسئولية إعداد الجيل الناشئ لبناء هذا المجتمع ، أن نعيد التفكير فى السياسة التى تسير عليها الوزارة فى إعداد المناهج . . . هل هذه السياسة مبنية على أسس ديمقراطية صحيحة ؟ هل تتمشى مع أحدث الآراء والأبحاث التربوية ؟ هل نتيح فرصة النمو المهنى للقائمين بعملية التربية ؟ هل تساعد المدرسة على أن تكون عاملا فعالا من عوامل ترقية المجتمع المصرى ؟

إذا كانت السياسة التى اتبعناها حتى الآن لم تقم على أساس المعايير السابقة فكيف السبيل إلى إصلاح هذه السياسة ؟ . . . إن كل إصلاح لابد أن يسبقه شعور بعدم الرضا ، ويلازمه وعى بما ينبغى أن يعمل ، لذلك سأبين أولا مواطن الضعف فى السياسة الحالية ثم أشير إلى الطريق الذى ينبغى أن نسلكه

لوضع سياسة قويمة فى بناء المناهج المدرسية . ولكن يحسن بنا — قبل ذلك — أن نقف قليلا عند كلمة « منهج » ونتناولها بشىء من الشرح والتفسير .

تطور فكرتنا عن المنهج :

كانت التربية التقليدية توجه جل اهتمامها إلى تنمية الناحية الإدراكية فى التلميذ وتهمل ما عداها من الناحية الشخصية ، وكانت المدرسة مكاناً يتلقى فيه التلاميذ شتى المعلومات والمعارف النظرية التى لها أهمية فى عرف القائمين بمهمة التربية — وعلى ذلك فقد كان المنهج مرادفاً للمقررات الدراسية Courses of studies التى يدرسها التلميذ داخل جدران الفصل كى يؤدى بها الامتحان آخر العام . أما ما قد يزاوله التلاميذ من ضروب النشاط التلقائى الحر ، بقصد إشباع حاجاتهم الخاصة أو تنمية ميولهم فكان ينظر إليه على أنه خارج نطاق المنهج Extra-Curriculum ومن ثم فعناية المدرسة به ضئيلة .

وقد كان لما كشفه علماء النفس الحديثون عن وحدة الحياة العقلية بنواحيها المختلفة وهى الإدراك والوجدان والنزوع وتوكيدهم لأهمية هذه العناصر جميعها أكبر الفضل فى تغيير نظرة المدرسة إلى ذلك النشاط ، فصارت تهتم به اهتمامها بالدراسات النظرية وبذا أصبح النشاط الاجتماعى والرياضى والفنى جزءاً من المنهج المدرسى معترفاً بأهميته .

ثم ما لبث أن أدرك المربون أن التربية السليمة لا يمكن أن تتم بمعزل عن الحياة الخارجية ، فأخذت المدرسة الحديثة تحطم الحواجز بين حياة التلاميذ داخلها وحياتهم خارجها ، وتعمل على توثيق صلتها بالمجتمع عن طريق استغلال موارده المادية والإنسانية ، فتنظم الزيارات والرحلات إلى الأماكن الجديرة بالدراسة ، وتقيم المعسكرات الدراسية ، وتدعو الإخصائيين البارزين فى المجتمع للمساهمة فى عملية التربية عن طريق إلقاء المحاضرات أو مد التلاميذ بما يلزمهم من بيانات أو معلومات خلال بحثهم للمشكلات التى يدرسونها ، كما ساهمت مدارس كثيرة مساهمة إيجابية فى حل مشكلات البيئة المحلية . . . كل ذلك بقصد إتاحة الفرصة للتلاميذ لدراسة المجتمع ومشكلاته وإكسابهم خبرات تربوية مفيدة . وأخذت هذه الخبرات تحتل مكاناً هاماً فى المنهج المدرسى .

ونحن نرى مما تقدم أن فكرتنا عن المنهج قد اتسعت وصارت أكثر شمولا

مما كانت عليه من قبل ، ويكاد يكون من المتفق عليه الآن بين رجال التربية الحديثة أن المنهج (Curriculum) هو « مجموع الخبرات الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها بقصد تغيير سلوكهم طبقاً لفلسفتها التربوية التي تعتنقها » .

مواطن الضعف في السياسة الحالية لإعداد المناهج :

أولا : إذا نظرنا إلى المنهج على أنه مكون من جميع الخبرات التي يحيا فيها التلاميذ تحت إشراف المدرسة اتضح لنا بجلاء أن المقررات الدراسية التي تقوم اللجان المركزية بوضعها ما هي إلا جزء يسير من منهج المدرسة ، إذ أن تلك المقررات لا تكون — على أحسن الفروض — سوى الخبرات الثقافية . وعلى ذلك فمن الخطأ أن نطلق على تلك المقررات الدراسية لفظ « منهج » إلا إذا كنا لا نزال نفهم المنهج بمعناه التقليدي الضيق كما أوضحت سالفاً .

إن المنهج الحقيقي لأي مدرسة تؤمن بأساليب التربية الحديثة . لا يمكن أن يتقرر مقدماً عن طريق مقررات تدرس ، ومعلومات تلقن ، وعدد من الصفحات يقرأ ويحفظ ، وإنما يبنيه التلاميذ أنفسهم لبنة لبنة خلال خبراتهم اليومية في المدرسة .

ثانياً : إن السياسة الحالية تتنافى ومبدأ المشاركة الديمقراطية « Democratic participation » التي تسعى المدرسة الديمقراطية إلى تحقيقه . فما أشبه عملية بناء المنهج المتبعة حالياً بعملية بناء منزل ، يضع المهندس تصميمه ويحدد مواصفاته ثم يعهد إلى مقاول إخراج تصميمه إلى حيز الوجود مستعيناً بنفر من العمال يأتمرون بأوامره وينفذون ما يشير به عليهم حتى يتم البناء . ووزارة المعارف في هذه الصورة ، تمثل المهندس الذي يفكر ويصمم ؛ والمدرس هو المقاول الذي ينفذ ما طلب منه أن يقوم به من أعمال دون أن يشترك فعلياً في التفكير والتصميم ؛ أما التلاميذ فهم الفعلة أو العبيد الذين يستخدمون كوسائل لتحقيق غايات وأهداف بعيدة عنهم لأنهم لم يشتركوا في إعدادها . وقديماً عرف أفلاطون العبد بأنه هو الذي يتقبل ما يفرضه عليه غيره من غايات تعين سلوكه .

وليس في هذا الوصف شيء من المبالغة إذ يستطيع أي مدرس أن يتأكد من ذلك بأن يسأل تلاميذه عما إذا كانوا يدركون الغرض الذي من أجله

يدرسون أى مادة من مواد الدراسة أو موضوع من الموضوعات .

والتفاعل السائد بين المدرس والتلميذ هو الإجبار والاستغلال ؛ فالتلميذ يعمل وفق أغراض غيره ، ومن النادر أن يصل التفاعل بينهما إلى مستوى ديمقراطى تعاونى . ومثل هذا التعلم قليل القيمة من حيث تغيير سلوك التلميذ الذى لا يستطيع أن يعمل لعدة سنوات تحت أوامر غيره دون أن تلحق بشخصيته أضرار تعوق تكاملها ، إذ أن تكامل الشخصية لا يتم إلا إذا كان للإنسان هدف يسعى إلى تحقيقه . فكيف لنا — إذن — أن نأمل فى بناء مجتمع ديمقراطى حر ناهض متكامل إذا كانت مقررات الدراسة وطرق التدريس بالمدرسة لا تساعدها على تحقيق هذه الغاية ؟

ثالثاً : فى ظل هذه السياسة المفروضة من أعلى ، لا تتاح الفرصة للمدرس لأن ينمو مهنياً لأنه مقيد بضوابط ديكتاتورية متعددة : تفتيش ؛ امتحانات عامة ؛ قدر معين من المعلومات ؛ طريقة معينة فى التدريس ؛ كتاب مقرر إلى غير ذلك . . . فهل من عجب — بعد ذلك — أن نرى جمهرة المدرسين لا يقبلون على القراءة والاطلاع أو البحث والتفكير ؟

إن الوزارة بسياستها الحالية قد كفت المعلمين عناء التفكير وقتلت فيهم روح الابتكار ولم تتح لهم فرصة للتجريب ، فهل من الإنصاف — إذن — أن نطالب المدرس بتنمية روح البحث والتجريب والابتكار فى التلاميذ ونحن نعلم أن فاقد الشىء لا يعطيه ؟

لقد أدى ذلك إلى شعور المدرس بأنه من مستوى يقل كثيراً — من الوجهة الأدبية — عن مستوى نظرائه من المهن الأخرى . فالمحامى مثلا ، إذا ما عرضت عليه مشكلة تتصل بعمله ، تراه يفكر فيها ويبحثها من جميع نواحيها ، ثم يقدم على حلها ، وقد يخطئ مرة ويصيب مرة أخرى ، وفى كلتا الحالتين يتعلم من الفشل والنجاح ، فتزيد خبراته ويتسع أفقه وينمو مهنياً يوماً بعد يوم وعاماً بعد عام ، لأن أسباب النمو متوفرة ، أما المدرس وقد حرم أهم حافز للنمو — وهو المساهمة فى بناء المنهج — فقد اكتفى بما يدرسه عاماً بعد عام فوقف بذلك نموه المهنى .

رابعاً : اقتصرت عمليات تعديل المقررات على إعادة صياغة العبارات على الورق ؛ فالتعديل — فى معظم الأحوال — هو مجرد عملية إضافة بعض الموضوعات

أو حذف بعضها الآخر ، أو تقديمها أو تأخيرها ، ولم ينتج عن ذلك بالطبع ، سوى تغييرات سطحية طفيفة لا تمس الجوهر ولا تنفذ إلى الصميم . ومهما عدلت المقررات فهى بعيدة عن حاجات ومشكلات التلاميذ النفسية والاجتماعية والبيولوجية ، لأن اللجان التى تقوم بوضع المقررات لا يتسع وقتها لإجراء الأبحاث التى تساعد على تقرير حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ثم بناء المناهج على أساسها .

فنحن نعرف أن المشكلة الجنسية مثلا — هى إحدى مشكلات المراهقين التى لها تأثير عميق عليهم من النواحى الجسمية والنفسية والاجتماعية ، وأن المراهق فى حاجة إلى التوجيه والإرشاد فى هذه المشكلة. ومع ذلك لا نجد لهذه المشكلة الخطيرة أى مكان فى مقررات الدراسة ! . . . كم من مرة عدلت فقرات العلوم والصحة ومع ذلك لم تتضمن شيئاً عن الجهاز التناسلى والصحة الجنسية . . . لماذا يطالب التلميذ فى المرحلة الثانوية بدراسة جميع أجزاء جسم الإنسان عدا الجهاز التناسلى؟!

لقد كان نتيجة عدم ارتباط المناهج بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم وميولهم ، أن أصبح الناشئون يحسبون — فى معظم الأحيان — أن الدراسة عديمة المغزى بالنسبة لمشكلات حياتهم الحقيقية ، فأخذوا يضيقون بالمدرسة ويعتبرونها سجناً ، ويعملون على أن يتخلصوا من البقاء فيها بشتى الطرق ، وفى هذا الجو تكثر المشكلات النفسية بين التلاميذ وتزداد تفاقماً[1] ، كما ترتفع نسبة الرسوب بينهم ارتفاعاً خطيراً .

ولقد أجرى حديثاً بحث[2] لتحديد حاجات ومشكلات طلبة وطالبات المدارس الثانوية فى القطر المصرى ، ووجد أن مشكلاتهم تقع فى نطاق الميادين الآتية مرتبة حسب درجة أهميتها :

الحياة فى المدرسة — نمو الشخصية — الصحة — الحياة الجنسية — شغل أوقات الفراغ — الدين والخلق — التوجيه التعلمى والمهنى — الحياة المدنية — الحياة فى المنزل — الحياة الاجتماعية — الإعداد للزواج وللحياة العائلية — الشئون المالية .

كما عبر معظم التلاميذ عن رغبتهم فى أن تساعدهم المدرسة فى حل الكثير

---

(١) راجع مقال « المشكلات النفسية فى المدرسة الثانوية » للدكتور عبد العزيز القوصى . صحيفة التربية (أكتوبر ١٩٥٠)

(2) I.k. Shehab. *Personal and Social Problems as Identified by Egyptian Adolescents.* unpublished doctorat dissertation. 1953.

من مشكلاتهم . ومثل هذا البحث يلقى ضوءاً على ما ينبغى أن تتضمنه مناهج المرحلة الثانوية إذا أردنا أن نبين المناهج على أساس مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

ثم هناك عملية التعديل نفسها ، أهى مجدية حقاً ؟ . . . إذا نظرنا إلى المنهج على أنه نتاج تفاعل عدد كبير من العوامل التى تتضمن مكونات البيئة الطبيعية ورغبات أولئك الذين تقوم المدرسة على خدمتهم — المتعلمين — واتجاهاتهم ومعلوماتهم ، وأولئك الذين يقومون بخدمة المدرسة — المعلمين — أدركنا أن التعديل الحق للمنهج أعظم من أن يكون مجرد إعادة صياغة العبارات المكتوبة على الورق . إن تعديل المنهج أو تغييره ينبغى أن يفهم على أنه تغيير فى العوامل المتفاعلة التى تشكله، وهذا يعنى إحداث تغييرات فى العنصر الإنسانى أو بعبارة أخرى أن تغيير المنهج هو — فى الواقع — نوع من التغيير الاجتماعى ، أو كما تقول الدكتورة أليس ميل « تغيير من الناس وليس مجرد تغيير على الورق » فمنذ بضعة سنوات أدخلت مادة « العلوم العامة » لتحل محل مادة الطبيعة التى كانت تدرس فى السنتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية . وبرغم ما فى هذه الخطوة التقدمية من توفيق إلا أن هذا التعديل لم يؤت النتائج المنشودة بسبب عدم فهم مغزاه . . . ما هى الأسس التى ترتكز عليها فكرة العلوم العامة ؟ . . . ما الذى ينبغى أن يراعى فى تدريس هذه المادة ؟ كثيراً ما وجهت هذين السؤالين إلى المدرسين الذين يحضرون الدراسات العليا المسائية ولكن لم أحظ بجواب واضح رغم أن الكثيرين منهم قائمون فعلا بتدريس هذه المادة . ثم إن هناك من المفتشين من لم يقتنع بعد بجدوى هذا التعديل. فالأولى بنا —إذن— إذا أردنا أن يكون استبدال العلوم العامة بالطبيعة ذا جدوى وغناء أن يقرن هذا الاستبدال بتفهم الفلسفة التى تقوم عليها العلوم العامة وطرق تدريسها ، ويقتضى ذلك أن تغير آراء مدرسى هذه المادة ومفتشيها واتجاهاتهم بدلا من أن نقصر جهودنا على إضافة بعض الوحدات أو حذفها .

خامساً : أدت السياسة الحالية إلى صب المدارس فى قوالب جامدة متشابهة أفقدتها شخصيتها . فالمنهج موحد لجميع مدارس القطر رغم اختلاف بيئة وظروف كل مدرسة . وترتب على ذلك انعزال المدرسة عن البيئة المحيطة بها .

ولكى أوضح هذه النقطة أود أن أشير إلى إحدى الدراسات التى قام بها

(1) Alice Miel *Changing the Curriculum* 1946

بعض طلبة معهد التربية للمعلين بالاسكندرية خلال العام الماضى كجزء من منهج التربية الذى يدرسونه . فقد أقاموا معسكراً فى قرية « إدكو » حيث درسوا بيئتها دراسات شاملة . وقد كانت المشكلة الاقتصادية أهم ما لفت الأنظار واسترعى الاهتمام . ففى إدكو اضطراب فى أسباب المعيشة نتيجة عوامل متعددة : فتجفيف جزء هام من البحيرة التى تعتبر مصدر رزق لمعظم السكان ؛ وعدم العناية بالجزء الباقى منها ؛ وتكالب الصيادين على الصيد بحيث لايتركون صغار السمك حتى تنمو ، واستخدامهم كل الوسائل مهما تكن غير مشروعة للحصول على أكبر كمية من الصيد ولو كان صغيراً ، وعدم إمداد البحيرة « بالزريعة » الكافية ؛ وركود صناعة الأنوال اليدوية وتدهورها بسبب عدم قدرتها على المنافسة القوية من جانب مصانع النسيج الميكانيكية الكبيرة التى أنشئت فى كفر الدوار ؛ وعدم استغلال مصادر الثروة الطبيعية فى البيئة المحلية ؛ وتزايد السكان تزايداً سريعاً نتيجة الزواج المبكر — إذ يتزوج الشاب دون العشرين والبنت بعد الثالثة عشرة بقليل ، مما أدى إلى أن متوسط حجم الأسرة الواحدة أصبح سبعة أشخاص . . . كل تلك العوامل مجتمعة أدت إلى تفاقم المشكلة الاقتصادية فى إدكو بصورة خطيرة .

وقد درس الطلبة أيضاً المشكلات الاجتماعية والصحية والزراعية والعمرانية إلخ . . . وكان ختام المطاف دراسة الناحية التعليمية ، فزاروا معاهد التعليم بالقرية ، ولم يجدوا فيما يدرسه التلاميذ أى صدى لمشكلات البيئة وحاجاتها — فالدراسة نظرية لا تختلف عن نظيرتها فى أية بيئة أخرى .

أما كان ينبغى أن يتضمن المنهج دراسة مشكلات البيئة المحلية فى إدكو ؟ مثل مشكلة تنمية موارد الثروة الطبيعية وعلى الأخص الثروة المائية ؟ ومشكلة استصلاح الأراضى الرملية البور الواسعة وتوصيل مياه النيل لريها ؟ ومشكلة زيادة الإنتاج المحلى ؟ ومشكلة تحديد النسل المتزايد ؟ . . . ثم لماذا لا يتعلم التلاميذ بعض الصناعات الريفية الملائمة للبيئة المحلية مثل تجفيف البلح وتمليح الأسماك وحفظها وصناعة الأقفاص والأسرة والمقاعد من جريد النخل المنتشر فى إدكو ؟ ثم صناعة النسيج والسجاد ؟ . . . لماذا لا يتعلم التلاميذ فنون الزراعة الصحيحة سيما وأن الأهالى مقبلون على حياة جديدة أساسها الزراعة بعد تجفيف البحيرة ؟ ثم ماذا أعد لتعليم الفتيات اللاتى يبلغ عددهن حوالى ستمائة طالبة ، وأكثرهن

لا يواصلن التعليم الثانوى لأنهن يتزوجن مبكرات ؟ أما كان من الأفضل إعداد دراسات خاصة لهن تؤهلن للاضطلاع بحياتهن الزوجية المقبلة فتسهم المدرسة بذلك فى إعداد الأم المستنيرة ؟ . . . ألا يجدر بنا أن نحول إحدى مدارس إدكو إلى مدرسة للقرية؟ (Communnity School) تكون عاملا فعالا لإنهاض القرية؟ .. ولكن كيف السبيل إلى تنفيذ مثل هذه الاقتراحات وواضعو « المناهج » فى القاهرة ليس لديهم أية فكرة عن مشكلات إدكو وحاجات أهلها ؟

وما قيل عن إدكو من عدم توثيق الصلة بين المدرسة ومنهجها ومشكلات البيئة يصدق على الكثير من البيئات الأخرى لأن لكل بيئة ظروفها ومميزاتها ومشكلاتها الخاصة . ولا شك أن كل تعليم يساعد الأفراد على سد حاجاتهم ولا يدربهم على استغلال كل الإمكانيات التى توجد فى البيئة التى يعيشون فيها هو تعليم قاصر إلى حد كبير .

سادساً : أدت هذه السياسة إلى تحطيم وحدة المنهج . فلكل مادة دراسية لجنتها الخاصة التى تعمل دون أى اعتبار لنشاط اللجان الأخرى ، وقلما تجتمع تلك اللجان لتنسيق المقررات التى تضعها ، ونشأ عن ذلك فصل لا مبرر له لا بين المواد المختلفة فى المرحلة الواحدة فحسب ، بل بين محتويات المادة الواحدة فى المراحل الدراسية المختلفة أيضاً . فلا ارتباط بين مقررات الجغرافيا والتاريخ . والتربية الوطنية مع أنه من الممكن توحيدها بطريقة فعالة على صورة دراسات اجتماعية[١] تختفى فيها الحواجز الفاصلة بين المواد السابقة. ومقرر الرسم منفصل عن مقرر الأشغال مع أن الرسم والأشغال ينبغى اعتبارهما وحدة تعليمية[٢]، واللجنة التى تضع مقرر الصحة غير تلك التى تضع مقرر العلوم ! . . . وهكذا بقيت الفواصل قائمة بصورة شنيعة بين مواد الدراسة ، وأصبحت المعرفة التى يتلقاها التلميذ مفككة غير متماسكة والمنهج أشبه بجبل من الرمل ! . وكان من نتيجة هذا الاتجاه أن وجدنا خريجى المدارس الثانوية غير معدين لمواجهة مشكلات الحياة ؛ فهم يفتقرون إلى المقدرة على دراسة المشكلة التى تقابلهم دراسة شاملة من جميع نواحيها.

---

(١) اقرأ « الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية » للدكتور أبو الفتوح رضوان صحيفة التربية : يناير سنة ١٩٥٢ .

(٢) اقرأ « الرسم والأشغال كوحدة تعليمية » للأستاذ يوسف العفيفى ، صحيفة التربية . يناير سنة ١٩٥٢ .

طريق الإصلاح :

إذا أردنا أن نتلافى أوجه النقص التى أوضحتها سابقاً ، فعلينا أن نقضى على سياسة المركزية فى إعداد المناهج ؛ فبدلا من أن تركز مسئولية هذا الإعداد فى عدد قليل من « الإخصائيين » ، ينبغى أن تمنح كل مدرسة الحرية الكاملة فى وضع المنهج الذى يلائم حاجات تلاميذها ومميزات وحاجات البيئة المحيطة بها ، وكذلك مقتضيات المجتمع المصرى بوجه عام . وبعبارة أخرى ينبغى أن تنتقل السلطة من أيدى فئة قليلة من رجال التعليم إلى أيدى كل من تهمهم عملية التربية وهم : التلاميذ والمدرسون والنظار والمفتشون والآباء والأمهات ورجال الأعمال فى المجتمع . وبذلك نضع سياسة تعليمية ديمقراطية ويشعر كل فرد أنه مسئول عن المساهمة فى شئون التعليم فى قريته أو مدينته .

إن المشاركة والمشاورة والتعاون هى أساس الديمقراطية وفى استطاعة المدرسة المصرية أن تكون عاملا فعالا من عوامل تدعيم وتنمية المجتمع الديمقراطى الذى نسعى إلى بنائه .

ولكن ما الدور الذى عسى أن يلعبه كل من التلميذ والمدرس والناظر والمفتش وولى الأمر ورجل الأعمال فى بناء المنهج المدرسى ؟

ما هى العقبات التى قد تعترضنا عند تنفيذ هذا الاتجاه ؟

ما هى الخطوات التى ينبغى أن نتبعها فى تذليل هذه العقبات ؟

نترك الإجابة على هذه الأسئلة لمقال آخر .

التربية الفنية وعلاقتها بالتربية الأساسية

للدكتور محمد الشبيني

مدلول التربية الأساسية

١ – وظيفة التربية الأساسية :

إن منهج التربية الأساسية يرمى إلى توجيه الناس ليساعدوا أنفسهم ليحيوا حياة أسعد وأحسن ويصبحوا أكثر قدرة على معرفة واكتشاف الإمكانيات الحيوية فى بيئتهم بحيث يمكن استغلالها بشكل نفعى يعود عليهم بالفائدة . ولذا كان من وظيفة التربية الأساسية أن تتعاون مع الناس فى فهم طبيعة البيئة التى يعيشون فيها والتعرف على مشكلاتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والصحية وأن ترشدهم إلى معرفة مظاهر هذه المشكلات وأسباب تكوينها وتأثيرها المباشر فى عرقلة إنعاش مجتمعهم ، وهى فى هذا تعمل على إثارة وعى الأهالى لغرض التغلب على هذه المشكلات وعلى إيجاد الحلول لها بما يتوفر لهم من وسائل وإمكانيات ، وأن من صفات التربية الأساسية ألا تفرض وسائل الإصلاح وحلول المشكلات من الخارج بل تتعاون مع الناس فى إيجاد أنجع الطرق التى تؤدى إلى رفع مستوى حياة الأفراد وإنعاش بيئتهم على أن تتلائم مع استعدادات وحاجيات المجتمع . ويجب أن تشمل عملية الإصلاح ونتائجها المجتمع كاملا رجالا ونساء – وأطفالا وراشدين . وعلى الرغم من أن التربية الأساسية تستهدف الرفاهية لنواحى حياة المجتمع إلا أنها من الناحية الواقعية تتناول أهم ما يعانيه المجتمع وأبرز الصعوبات التى تقف حجر عثرة فى سبيل تقدمه وتتآزر مع الأهالى فى التغلب عليها .

والتربية الأساسية عنصر هام فى النهضة الاجتماعية والاقتصادية ولذا كان عليها أن تغزو أشد البيئات حاجة إلى الإصلاح والتى تفتقر إلى الخدمات الاجتماعية الاقتصادية وتعمل على إنعاشها ورفع مستوى حياة أفرادها ، وأكثر

الحاجات التربوية خطراً فى هذه البيئات كما حددتها هيئة اليونسكو — هى بوجه عام — التربية الصحية لمكافحة الأمراض المستوطنة وتحسين الوسائل لحفظ الصحة والعناية بها — والنهوض بالزراعة — وتعليم الطرق المؤدية إلى صيانة الموارد الطبيعية ورفع مستوى الإنتاج — والتدبير المنزلى — وبناء المنازل الصحية — والنهوض بالحرف الريفية والصناعات الصغيرة المرتبطة أحياناً بمنظمات تعاونية لتزويد الجماعات ببديل من وسائل العيش ومصادر الدخل — وتعليم القراءة والكتابة لتسهيل وصول السكان إلى قدر أوسع من المعرفة والثقافة عن طريق الكلام المطبوع — والقيام بنشاط ثقافى وترويحى يساعد الأهلين على أن ينهضوا بثقافتهم الخاصة وبنموها — وأن يستغلوا أوقات فراغهم استغلالا مثمراً .

وبما أن مشكلات المجتمعات المتأخرة مترابطة ويميزها التعقيد والتداخل فإن التربية الأساسية لا تفصل المشكلات بعضها عن بعض وتجد لكل مشكلة حلا خاصاً بها فى حدود معينة ولكنها تعرض حلولا للمشكلة من نواحيها المختلفة فمثلا فى مكافحة البلهارسيا والانكلستوما تعمل على تهيئة أذهان الناس لهذا الغرض وتوجههم تعليمياً عن طبيعة هذا المرض وتطوره ومضاعفاته وطرق علاجه وتساعدهم على إدخال المراحيض وطلمبات المياه فى منازلهم وتعقد لهم الاجتماعات إثر الاجتماعات حتى يقوموا هم أنفسهم بعملية مكافحة هذين المرضين ، ومن هنا يتضح لنا أن الصحة قد يصحبها إرشاد تعليمى وتوجيهات اجتماعية وإرشادات طبية وإنشاء المراحيض والطلمبات وقد يصحبها أيضاً إعلانات وكتيبات تحث الأهالى على المقاومة الإيجابية لهذين المرضين — وهكذا فإن حل مشكل واحد فى المجتمع يجب أن يوافقه الاختصاصات والمواد المختلفة التى تساعد على حل هذا المشكل . فمشكلة صحية قد تجدها ترتبط بمشكلات اجتماعية وتعليمية واقتصادية ولذا فإن التربية الأساسية تنظر إلى هذه الاختصاصات المتفرعة كوحدة متكاملة كل منها متداخل فى الآخر .

٢ — التربية الأساسية والنهوض بالمجتمع الريفى :

إن الريف المصرى يئن الآن تحت ضغوط مستمرة من الفقر والجوع الذى انتاب أفراده — إذ لا يزيد الدخل السنوى للفلاح على ثمانية جنيهات ، ومن الجهل المطبق الذى يتفشى بين الفلاحين إذ تبلغ الأمية أكثر من ٩٠ ٪ من

عدد سكان القرى ، ومن الأمراض المتوطنة التى تغلغلت فى أجساد الفلاحين حتى تركتهم ضحية لعدم المقدرة على العمل المرهق وجعلتهم أيضاً ضحية للموت المبكر . وكان من نتيجة هذه الحالة المؤلمة التى انتابت الفلاح المصرى أن تدهور الريف المصرى وأصبح من أكثر مجتمعات العالم تأخراً وبدائية .

هذه الصورة الواقعية لحالة الريف المصرى وحياة الفلاحين الذين يعيشون فيه تجعلنا نقف قليلا متأملين طبيعة الريف والقوى المختلفة التى تعطل إصلاحه وتقف فى سبيل تقدمه ، إن فى كثير من القرى منظمات اجتماعية ومؤسسات تعليمية وجمعيات تعاونية ومجموعات صحية قد أنشئت منذ سنوات غير قليلة ترمى إلى إصلاح حال فلاحيها وتهدف إلى رفاهيتهم ونهضة مجتمعهم . رغم هذه المحاولات التى أعدها صادقة لم يظهر فى أفق الإصلاح شىء ملموس يرتكز عليه الفلاح لإنعاش حياته المنزلية والعائلية والاجتماعية ولعلنا نسائل أنفسنا عن موطن الداء الذى عطل تحقيق أهداف هذه المنظمات والمؤسسات والمجموعات والجمعيات والذى وقف صامداً يعرقل سبل إصلاحها ، وقد نستمر فى سؤال أنفسنا عن الأسباب التى جعلت من هذه المنظمات أداة يصعب عليها تنفيذ أغراضها الاجتماعية والاقتصادية والصحية ، وهل هذه الأسباب مرتبطة بفلسفة هذه المنظمات والمؤسسات بالطرق والوسائل التى تتبعها لتحقيق فلسفتها أم هو المنهج الذى تسير عليه والخطة التى رسمت لها . . . ؟

كل هذه الأسئلة تؤدى إلى معرفة طبيعة السياسة التى تسير عليها هذه المنظمات والمؤسسات وتجعلنا حريصين على أن نجد حلا مناسباً لنوع معدل من الخدمات التى يجب أن تزود بها القرى المصرية وهكذا برزت فكرة التربية الأساسية فى الأفق وأصبحت الوسيلة التى عن طريقها يمكن المجتمع أن يرتقى ويرفع مستوى أفراده ، إن التربية الأساسية تحرص كل الحرص على عدم تفتيت المشكلات أو فصل العقبات بعضها عن بعض أو الاهتمام بناحية دون أخرى ، فالقرية فى نظرها كالآلة التى يجب أن يعمل فيها كل جزء بالتعاون مع الآخر حتى تقوم بوظيفتها التى وضعت لها ، فهى ليست أجزاء متفرقة يؤدى كل جزء وظيفة مستقلة بدون أى علاقة بالآخر ، فالعكس هنا هو الصحيح ، فإن ترابط الأجزاء وتعاونها الوطيد مع بعضها يجعلها وحدة لها غاية مشتركة ووظيفة موحدة .

وعلى أساس هذه النظرة المتكاملة إلى المجتمع فإن التربية الأساسية تهدف إلى معاونة الناس فى حل مشكلات بيئتهم من النواحى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والزراعية والصحية حلا يجعل من هذه النواحى وحدة مرتبطة — عناصرها متداخلة وحلولها متشابكة .

مدلول التربية الفنية فى التربية الأساسية

١ — المقصود بالتربية الفنية :

إن مدلول التربية الفنية فى المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد المعلمين يختلف — فى كثير من الوجوه — عن مدلولها فى التربية الأساسية ، وليس المقصود بالتربية الفنية فى هذا المضمار تدريس الرسم والأشغال اليدوية فى المدارس فقط بل تعداه إلى أبعد من ذلك بكثير . ولا يفوتنا أن ننوه بأن المدرسة نفسها إحدى المنظمات الثقافية التى ترمى التربية الأساسية إلى خدمتها . عند ما نتحدث عن التربية الفنية فى ميدان التربية الأساسية إنما نقصد كل ما هو مرتبط بالحياة الفنية فى المجتمع ، وعلى أساس هذا الاتجاه قسمت النواحى الفنية فى التربية الأساسية إلى الفئات الأربع الآتية :

أولا : فنون النحت والتصوير

ثانياً : الفنون التطبيقية

ثالثاً : الموسيقى والرقص والتمثيل

رابعاً : الأدب أو الفنون اللفظية

إن التربية الأساسية عند ما تتناول هذه الفئات بالبحث والدراسة تكشف عن حقيقة هامة ماثلة فى أذهان علماء الاجتماع وهى مدى تأثير هذه النواحى الفنية الأربع فى حياة أفراد المجتمع وهل هى ناضجة فى نفوس الأهلين ومدى تغلغلها فى فاعليات الأفراد الاجتماعية والفنية . بمعنى آخر : أن هذه النواحى الفنية التى نتحدث عنها تعد أساساً تقليدياً فى حياة المجتمع . فهى قد انتقلت إليه منذ آلاف السنين عن طريق أبنائها الذين يزاولون هذه الفنون — وفى عملية النقل هذه مرت فترات من التدهور وفترات أخرى من الانتعاش الفنى فى المجتمع . وهكذا تجد بعض المجتمعات لا يزال يحتفظ بالقيم الفنية التى ورثت

منذ أجيال عديدة وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من تقاليد وعادات الأهلين . ويتضح العكس فى مجتمعات أخرى فالقيم الفنية والمعايير الجمالية قد أصابهما الانحلال وتدهورتا شيئاً فشيئاً حتى أصابهما الهزال وصادفهما الوهن وأصبح تأثيرهما معدوماً فى نفوس أفرادها .

إذا كان لزاماً أن تولى التربية الأساسية عنايتها لدراسة الظواهر التى أدت إلى تدهور الفنون الأهلية فى المجتمعات الريفية وتبحث عن التأثيرات الجغرافية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية التى ساعدت على انحطاط الذوق الفنى والتقدير الجمالى والإنتاج المهنى ، وعلى ضوء هذه البحوث والدراسات ترمى التربية الأساسية إلى تنمية هذه الفنون الأهلية وحمايتها من الانحطاط الذى أصابها فى الماضى بطرق نقوم بتوضيحها بعد .

٢ — التأثيرات الاجتماعية فى الفنون الأهلية :

تعرضت القرية المصرية لكثير من التيارات الاجتماعية والتقلبات السياسية والأزمات الاقتصادية فى الأجيال الماضية مما كان له أكبر الأثر فى عرقلة نمو الفنون الأهلية فيها . ونظرة تاريخية إلى تكوين الفنون وانتشارها فى المجتمعات الريفية تلقى بعض الضوء على تأثير الناحية الاجتماعية فى تطور أو اضمحلال الفنون فيها .

ومما لا شك فيه أن للفنون الأهلية وظيفة اجتماعية فى حيـــاة أهل القرى فإن العادات والتقاليد المتأصلة فى حياة أفراد المجتمع تعكس نوعاً من الاتجاه الفنى الذى يختارونه ويعملون على تنميته ، وهذا يتأثر بجغرافية القرية ومدى تغلغل القيم الروحية والجمالية فى نفوس أبنائها . فالعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية فى بلدة رشيد تختلف عنها فى كثير من النواحى كبلدة أسوان مثلا . وقرية بجوار القاهرة تختلف اتجاهاتها ومعاييرها الاجتماعيـــة والفنية عن قرية بواحة سيوة . وهكذا فإن لكل مجتمع نظمه الاجتماعية وقيمه الروحية وتعاليمه التى اتفق عليها وأصبحت جزءاً مكملا للشخصية الاجتماعية لهذا المجتمع .

نخلص من هذا إلى أن القيم الاجتماعية لها أثر مباشر فى ازدهار الفنون الشعبية التى يمارسها أفراد المجتمع — فنجد أن قرية فى مديرية المنوفية تتميز بصناعة النسيج اليدوى وتتقنه حتى أصبح فناً له طابعه الخاص فى حين أننا نجد قرية فى مديرية الغربية لها اتجاه خاص فى الموسيقى والمواويل البلدية والقصص الشعبية

مما لا نجد له مثيلا فى قرى أخرى وقد نجد قرية فى مديرية الشرقية تمتاز بصنع أثاث المنازل من الجريد وأصبح لها نمط فنى يميزها عن الأخرى — ويمكن أن يسترعى نظرنا قرية فى مديرية قنا يغلب عليها حرفة خاصة كصناعة الأوانى والفخار مما يجعل لها شخصية فنية قائمة بذاتها — وقد تكون هناك قرية بواحة سيوه يتميز أهلها بصناعة السلال من الخامات المحلية ويجعلون منها فناً شعبياً له طابعه الجمالى الخاص به .

وهكذا يمكن القول بأن تميز قرية ما عن غيرها فى ممارسة وإتقان نوع معين من الفنون الأهلية ليس وليد الصدفة أو نتيجة لظروف مبهمة غير معروفة . بل على العكس من ذلك فإن الأنماط الفنية المختلفة والطوابع الجمالية الخاصة التى نراها فى قرية دون أخرى هى فى الواقع نتيجة لتأثيرات اجتماعية وجغرافية وتاريخية مرتبطة تمام الارتباط ومتشابكة تمام التشابك بالعادات والتقاليد والقيم الجمالية والروح الفنية التى نمت وترعرعت فى حياة أهالى القرية

ولذا كان من أهداف التربية الأساسية أن تجمع المعلومات وتقوم بعمل البحوث والدراسات التى تكشف عن خبايا التطور الفنى فى الحياة الاجتماعية للقرية قبل أن توجه وتنمى الفنون الشعبية فيها .

٣ — التأثيرات الاقتصادية فى الفنون الأهلية :

إن من خطل القول أن نتحدث عن تأثير الظروف الاجتماعية فى نمو الفنون الأهلية بدون أن نشير إلى عامل هام فى تكيف الفنون التطبيقية فى القرية حسب إمكانيات البيئة وطبيعة خاماتها ألا وهو العامل الاقتصادى . فلكل قرية صفاتها الزراعية والطبيعية التى تكيف نوع الصناعات الريفية التى تتميز بها بيئة عن غيرها . فالقرية التى يكثر فيها مراعى الأغنام كثيراً ما تنمو فيها صناعة الكليم والسجاد ، والقرية التى تكثر فيها زراعة القطن تزدهر فيها صناعة المنسوجات بأنواعها المختلفة والقرية التى تتوفر فيها زراعة النخيل تشتهر بصناعة أثاث المنازل من الجريد والقرية التى يوجد فيها الطين الصلصال مثلا ينتشر فيها صناعة الأوانى والفخار والخزف .

هذه أمثلة نسوقها الآن لنكشف عن حقيقة هامة فى تطور الصناعات الريفية فى البيئات القروية وهو تحكم طبيعة البيئة الزراعية وإمكانياتها الاقتصادية

فى تحديد نوع الصناعات التى تتكون ثم تنتشر وتصبح بعد ذلك أداة فعالة فى تنمية اقتصاديات القرية والتى تنعكس بدورها على رفاهية المجتمع ورفع مستواه . من هنا كان العامل الفعال فى ازدهار حرفة ما يعتمد بدون شك على الخامات المحلية التى توجد فى القرية وعلى الفنانين والصناع المهرة الذين يتولون تكييف هذه الخامات حسب حاجيات القرية ، ووظيفة التربية الأساسية فى هذا المضمار هى تنمية الصناعات المحلية عن طريق استغلال الخامات المحلية استغلالا اقتصادياً يعود على القرية بالفائدة المادية لتزيد من مستوى دخل الصناع وبعدفلا تقتصر وظيفة التربية الأساسية على هذا بل تتعداه إلى رفع مستوى التذوق الفنى بين أفراد القرية حتى يقدروا المنتجات الفنية التى تصنع بها ويتذوقوا قيمها الجمالية ويعملوا على شرائها . كل هذا — بدون شك — يمهد السبل للإنعاش الاقتصادى والفنى لحياة القرية ومن يعيشون فيها .

علاوة على ما تقدم ذكره توجد هناك بعض الحقائق الهامة المتصلة بالناحية الاقتصادية فى الإنعاش الفنى للقرية والتى تضعها التربية الأساسية نصب عينيها وهى أن القرويين من أرباب الحرف المختلفة لا يصنعون عادة سوى الأشياء التى لها وظيفة نفعية لهم وللجماعة الموجودة بالمجتمع . أى أن المنتوجات التى يصنعها أرباب الحرف بالقرية يتوقف نوعها وشكلها على حاجيات المجتمع إليها ، وأحياناً يتعداه إلى مجتمعات ريفية أخرى ، فنرى أن الصناع القرويين يبيعون ثمرة إنتاجهم فى سوق القرية الذى يقصده عادة أناس من القرى المجاورة ومعنى ذلك أن قرية من القرى تشتهر بنوع معين من الصناعات الريفية وتكون عندئذ مركزاً للتسويق يؤمه المشترون من القرويين من أنحاء المنطقة التى تجاورها . ومما لا شك فيه أن هذا مصدر من مصادر الثروة الاقتصادية للقرية وأرباب الحرف فيها .

المكانة التى تحتلها الفنون الأهلية فى مناهج التربية الأساسية

١ — أسباب تدهور الفنون الأهلية :

بعد البحوث والدراسات المختلفة التى قامت بها اليونسكو فى كثير من مجتمعات العالم الريفى اتضح أن تدهور الفنون الأهلية فى البيئات الريفية يعزى إلى خمسة أسباب :

أولا : نقص المهارة الفنية عند أرباب الحرف نتيجة لقلة الصناع المبدعين وكثرة الصناع المأجورين (غير المبدعين) .

ثانياً : إهمال التراث الفنى والجنوح نحو التقليد .

ثالثاً : تأثر الفنون الشعبية الريفية بفنون المدن بدون دراسة أو توجيه .

رابعاً : قلة تذوق الأهلين للفنون الشعبية .

خامساً : إهمال التثقيف الفنى بين الناس .

إن الحقيقة الماثلة أمام أعيننا أن كثيراً من قرانا المصرية قد فقدت طابعها الفنى الذى تميزت به فى الأجيال الماضية وأن أرباب الحرف قد فقدوا كثيراً من مهاراتهم الفنية وأنهم لا يستطيعون القيام بأعمال دقيقة كالتى امتاز بها الفن المصرى القديم أو الفن العربى . فإن روح الابتكار الفنى والإبداع الجمالى قد نقصت رويداً رويداً حتى إنه من الصعب حقاً العثور على القيم الفنية فى إنتاج الصناع القرويين التى كنا نشاهدها فى أعمال الفنان المصرى القديم . فإننا قد نجد قلة من الصناع المهرة فى القرى المصرية ولكن عددهم من القلة بحيث إن إنتاجهم الفنى أصبح محدوداً ومركزاً فى مناطق قليلة . وأن كثيراً من الصناع المبدعين الذين تتوفر فيهم المهارة فى التعبير عن إحساسات المجتمع الفنية يرحلون من القرى إلى المدن طلباً لمزيد من الأجور مما كان وبالا على تطور ونمو الفنون الريفية . وقد حل محل هؤلاء الصناع المبدعين صناع غير مبدعين وهم يؤلفون أكبر طائفة من أرباب الحرف فى القرى المصرية . وأن إنتاجهم كثيراً ما كان خالياً من الإبداع الفنى وعارياً من الذوق الجمالى .

والعامل الثانى الذى لعب دوراً كبيراً فى انحطاط الفنون الأهلية هو إهمال التراث الفنى الذى ورثته البيئات الريفية منذ أجيال وجنوح الصناع إلى التقليد المباشر وغير المباشر لبعض الفنون التى لا تمت إلى الظواهر والقيم الفنية التى تتمشى مع طبيعة الريف المصرى الجمالية ، وكان من نتيجة ذلك أن تدهور الفن الشعبى الريفى وحل محله فن مستورد من المدن يتخذ أشكالا فنية مختلفة فتراه تارة أوانى وتماثيل لها طابعها الغربى وتارة أخرى فى شكل قطع من الأثاث أو النسيج لا يربطها رابط بالفنون الريفية الموجودة فى البيئة . حتى المواويل البلدية والأغانى الشعبية والموسيقى الريفية قد تغيرت وتبدلت إلا فى قليل من

القرى — ولبست ثوباً جديداً غريباً عنها لا يتلاءم مع طبيعتها مما شوه معالمها وهدم قوامها وتراثها الفنى .

والعامل الثالث الذى كان له تأثير مباشر فى انحطاط الفنون الأهلية فى المجتمعات الريفية هو أن فنون البيئات الحضرية بما فى ذلك المدن والمجتمعات الغربية قد نقلت نقلا مقصوداً لتحل محل الفنون الشعبية الريفية . إن هذا الاتجاه الحضرى فى الفن الشعبى بالقرية قد نقله المتعلمون الذين عاشوا مدة غير قصيرة فى المدن واستوطنوا فى الريف ، وهم فى هذا يلحون على أرباب الحرف فى القرية أن يبنوا لهم بيوتهم ويؤثثوها بأثاث يتبع الطراز المدنى ويزخرفوها بما يتفق مع أنماط الفنون الحضرية .

والعامل الرابع الذى يعد مسئولا عن انحطاط الفنون الأهلية فى القرى هو تذوق القرويين للفنون الجميلة والتطبيقية بشكل عام . ولا شك أن مسألة تذوق الفنون الأهلية وإنتاجها وممارستها بين القرويين أنفسهم باعتبارهم منتجين أو مشترين من أهم العوامل وأخطرها من ناحية حالة الفنان القروى ورفاهيته الاقتصادية فالفنان أو الصانع الماهر فى القرية إن لم يجد من يقدر ويتذوق عمله الفنى وبالتالى يشترى ما يقوم بإنتاجه فإما أن يترك مهنته ويعمل فى الزراعة ليكسب قوته وعائلته وإما أن يركز اهتمامه على كمية المنتوجات لا على الكيف والدقة . وفى كلتا الحالتين فإن المجتمع الريفى يفقد عنصراً فنياً هاماً له أثره فى تدهور الحياة الفنية فيه .

والعامل الخامس يتصل فى كثير من الوجوه بالتربية المقصودة بالمدارس والتربية غير المقصودة بين القرويين ، وهو هذا الإهمال الذى انتاب المجتمعات المصرية فى توجيه التلاميذ والأهلين توجيهاً فنياً حتى تكون عندهم القدرة على فهم الفنون التى تحيط بهم من كل جانب وتذوقها وتوجيهها أيضاً .

ووظيفة التربية الأساسية فى كل هذا هى أن تقوم ببعث الفنون الأهلية وتدريب الصناع أو الفنانين المهرة فى القرية على مختلف الفنون من نحت وزخرفة وأعمال نسيج وصنع أثاث وغيرها وبجانب هذا فهى تقوم بتثقيف القرويين ثقافة فنية حتى يكونوا أكثر قدرة على التذوق الجمالى والتقدير الفنى للمنتوجات الصناعية التى يقوم بها أرباب الحرف المختلفة وفى هذا تنمية وإنعاش لنشر وتعميم الصناعات الريفية التى تعود على اقتصاديات القرية بالخير والرفاهية .

٢ — حماية الفنون الأهلية :

كثيراً ما يظن أن ممارسة الفنون الأهلية التقليدية التى تتبع القيم الجمالية للتراث الفنى القديم مظهر من مظاهر التأخر وعلامة من علامات البربرية . إن هذا الاعتقاد الذى تفشى بين كثير من الناس سواء فى المجتمعات الحضرية أو الريفية له خطره المباشر على مصير هذه الفنون . إذ أن بعض الناس يعرضون عنها وتكون ممارسة البعض الآخر لها خلسة ومن هنا لا يعود التعبير الفنى مصدراً للذة والاستثارة بل باعثاً على الضعة وذلة النفس .

ومن العبث أن نتجاهل النتائج المترتبة على إهمال حماية الفنون الأهلية من تيار المدنية الغربية الذى يؤثر فى طبيعة الفنون الريفية تأثيراً مقصوداً أو غير مقصود من شأنه أن يغير من قيمها المحلية وعناصرها البيئية وخواصها القومية . قد يفهم البعض أننا لا نؤمن بالتطور الفنى وتمشيه مع حلقة الزمان بلى على العكس من ذلك فإننا نؤمن بديناميكية الحياة وبأنها تؤثر فى حياة المجتمع وفى قيمه وعاداته وتقاليده الاجتماعية وتتأثر بتكيف أفراد المجتمع فيها . ولكن هذا لا يعنى مطلقاً أننا نهمل القومية الفنية ونلقى جانباً كل ما ورثناه من معايير فنية وقيم جمالية . فإن الفن يحيا فى نفوس الناس ويرتبط بحياتهم ويكون وحدة متماسكة مع سلوكهم الاجتماعى وفاعلياتهم الفنية . وهكذا كان لزاماً علينا أن نحمى الفنون الأهلية من الاتجاهات السطحية الدخيلة عليها والتى تعبث بها وتهدم كيانها وتشتت قيمها وألا ندع هذه الاتجاهات تفسد التراث الفنى الذى له طابع القرية المصرية .

وعلى ضوء هذه السياسة الفنية تقوم مناهج التربية الأساسية بدورها فى حماية الفنون الريفية والأنماط الجمالية التى تتميز كل بيئة ريفية بها عن طريق إثارة وعى الأهالى للتربية الفنية وتراثهم الجمالى وتشجعهم على الاحتفاظ بهذا التراث الفنى . وهى كذلك توجه أرباب الحرف فى القرية أن يستغلوا الخامات المحلية فى إنتاجهم بدلا من استيراد هذه المواد من المدينة . وبجانب هذا فهى ترعى أرباب الحرف وتوجههم وجهة أكثر فنية وأعمق تلقائية من ذى قبل . وهى أيضاً تشجع إقامة المعارض للصناعات الريفية فى المناطق الريفية حتى تكون أداة للتثقيف الفنى والتسويق للمنتجات الفنية .

٣ — تنمية الفنون الأهلية :

كما أن الحياة متطورة فإن الفنون الأهلية ويجب عليها أن تتطور . وليس معنى التطور هنا أن تدخل على الفن عناصر زائفة أو قيما سطحية تؤثر فيه وتغير نمطه الأصلى . ولكن المقصود بالتطور هو نمو الإبداع الفنى والابتكار التلقائى والتجدد المستمر فى أسلوب الفن مع الاحتفاظ بقوامه وطرازه اللذين يعدان محور تقدمه . فإن للفنون الأهلية شخصية قائمة بذاتها لها قيمها وتقاليدها ولها كذلك أصولها ومعاييرها مما ينبغى علينا أن نحتفظ بها ونعمل على تنميتها . وقد يكون من الخطل أن يفهم من هذه السياسة الفنية التى نعرضها ونفسرها الآن أننا ننظر إلى الفنون الريفية نظرة عالم الآثار الذى يقصد من وراء بحثه دراسة ومعرفة الآثار الفنية القديمة التى ترتبط بعصور أو عهود معينة وما دون ذلك فهو دخيل عليها ، ولا نهدف كذلك إلى السعى وراء تخليد الفنون ذات الصبغة البدائية لإرضاء النزعات الفنية التى يرغب فيها بعض الفنانين المحترفين أو الهواة — ولكن ما نرمى إليه هنا هو أن من وظيفة التربية الأساسية ومن مناهجها الموضوعة أن تنمى الفنون الريفية فى القرى المصرية حتى تساير ركب التطور والتقدم مع الاحتفاظ بقوامها الفنى وقيمها الإبداعية وشخصيتها الجمالية المستقلة .

وتقرير جماعة من الخبراء فى الفنون الأهلية فى مؤتمر عقد فى سنة ١٩٤٩ تحت إشراف هيئة اليونسكو خير دليل على صحة اتجاه التربية الأساسية حول تنمية الفنون الريفية . وجاء فى هذا التقرير أن الخبراء جميعاً قد اتفقوا على استنكار كل محاولة مصطنعة من وحى الخارج لإنتاج فنون ذات صبغة بدائية زائفة — واعتبارها محاولة عقيمة ذات أغراض مستورة ترمى إلى الحيلولة دون التطور الذى ينشده الجميع . ويرى المؤتمر ضرورياً أن تعتبر الفنون الأهلية ظاهرة حية متطورة كأية ظاهرة ثقافية فى عالمنا الحديث وقد أكد المؤتمر مراراً أن نظرتنا للفن الأهلى يجب ألا تكون كنظرة عالم الآثار الذى يقيم من نفسه حارساً على الماضى — بل كنظرة عالم الاجتماع الذى يسجل تطورات المجتمع ويتطلع إلى المستقبل . ومن الطبيعى أن تساير مثل هذه النظرة — فى الحاضر — الرغبة فى المحافظة على تلك الأشغال الفنية التى أوشكت على الزوال[1] .

(١) هيئة اليونسكو — تقرير جماعة من الخبراء عن حماية الفنون الأهلية وتنميتها ١٤ اكتوبر ١٩٤٩

٤ — اكتشاف وتوجيه وتدريب الفنانين المحليين :

إن التربية الأساسية تولى اكتشاف الفنانين المحليين فى المجتمعات الريفية عناية كبيرة — إذ أن حماية الفن الأهلى وتنميته فى القرى يحتمان وجود فنانين وصناع مهرة قادرين على حفظ التراث الفنى ومدركين للمسئوليات التى تقع عليهم فى الإخلاص لفنهم والدقة فى المنتوجات التى يصنعونها . هؤلاء الفنانون هم الذين يحبون التذوق الفنى بين القرويين ويوجهونهم عن طريق غير مقصود إلى القيم الجمالية والعناصر الفنية فى بيئتهم وكيف يقدرونها ويحسبونها ويتأثرون بها .

وحفظاً للتقاليد الفنية من الاندثار فى القرية المصرية كان مما تحتمه الضرورة أن نعمل بكافة الوسائل السيكولوجية والاجتماعية الممكنة حتى يمكن لنا أن نتعرف على فنانى وصناع القرية وندرس فنونهم ومنتجاتهم ونحاول اكتشاف الفنانين الذين قد تشبعوا بالتراث الفنى الريفى ولهم موهبة وميل وقدرة على الإبداع الجمالى والابتكار التلقائى . وعلينا أيضاً أن نوجههم ونرشدهم للطرق والوسائل التى عن طريقها ينمون فنونهم ويكونون أكثر خبرة وأعمق بصيرة فى عملية الخلق الفنى .

إن فى القرية المصرية فنانين وصناعاً مهرة فى حاجة إلى تدريب فنى ليكونوا قادرين على رفع مستوى منتجاتهم الصناعية كالنسيج والسجاد والخزف والأوانى والسلال وأثاث المنزل وغيرها . وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت هناك دراسات منظمة وغير منظمة لتزويد هؤلاء الفنانين وأرباب الحرف بالخبرات الفنية التى من شأنها أن تزيد من مقدرتهم على استغلال الخامات المحلية استغلالاً نفعياً له طراز فنى وله نمط جمالى وله طابع وظيفى يساعد على زيادة الدخل السنوى للصانع مع الاحتفاظ بفنية منتجاته . وكلما كان العمل متقناً وفى الوقت ذاته يمتاز بالإبداع الفنى يزداد الإقبال على شرائه وبالتالى ينتعش الصناع المهرة اقتصادياً . كما أن هذا سيكون له تأثير مباشر فى رفع المستوى الاقتصادى للقرية بوجه عام .

التوصيات

إن عرضنا لموضوع التربية الأساسية والخدمات التى تقوم بها فى ميدانى التربية الفنية والفنون الأهلية يبين بوضوح ضرورة إيجاد خطة موحدة ومناهج متفق عليها تسير عليها السياسة الفنية فى البيئات الريفية والجماعات الشعبية . وهنا يجب أن نعرض التوصيات التى تراها التربية الأساسية هامة بل وضرورية فى إنعاش الفنون الأهلية والتربية الفنية فى البيئات المصرية .

أولا : يجب القيام بأبحاث ودراسات تتعلق بالنواحى الجغرافية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية التى تكيف الفنون الأهلية فى البيئات الريفية .

ثانياً : يجب على ضوء هذه الأبحاث والدراسات أن تتخذ الخطوات الإيجابية التى عن طريقها تنتعش الفنون الأهلية ويرفع مستواها الجمالى والوظيفى .

ثالثاً : ينبغى أن تساهم المنظمات الثقافية والهيئات الفنية فى حماية التراث الفنى وصيانة تقاليده وقيمه حتى لا يصيبه الانحطاط أو الزوال .

رابعاً : يجب أن تنشأ مراكز للتدريب المهنى فى القرى يلحق بها القرويون الذين يلمس فيهم الميل والاستعداد الفنى حتى تزود هذه القرى بالفنانين والصناع المهرة .

خامساً : يجب أن تقام معارض دائمة فى المدن ومراكز المديريات حتى تباع فيها المنتجات الصناعية والفنية للفنانين والصناع القرويين وهذه المعارض تساعد على تصريف المنتجات مما ينعش القرى اقتصادياً عن طريق التسويق فى خارجها .

سادساً : ينبغى أن تنظم مناهج التربيةالفنية فى المدارس الابتدائية والثانوية حتى تكون فى حد ذاتها تربية أساسية تعمل على رفع مستوى التذوق عند التلميذ وتوجيهه فى استغلال الخامات المحلية حتى يكون الفن أداة فعالة فى إنعاش المجتمع روحياً واجتماعياً واقتصادياً وفنياً .

الطفل الخجول

للدكتور محمد جمال صقر
المدرس بمعهد التربية للمعلمات

مظهر الخجل الارتباك وفقدان الوسائل إذا ما أحس الفرد أن أعيناً تراقبه أو أنه فى حضرة أشخاص غرباء عنه لم يألفهم . فالخجول يبهت ويحمر وجهه أو يشحب لونه ويتصبب عرقه أو تجف أوعيته الخاطية ويرتجف ويفقد ذاكرته ويأتى أفعالا تدل على سوء التصرف لعدم التناسق بينها . وكثير من الناس يشعرون بشىء من الضيق أو الاضطراب إذا اضطروا للعمل وأنظار الآخرين موجهة إليهم ومسلطة عليهم وليس هذا بغريب على الخطباء والممثلين والموسيقيين فى بداية عهدهم ..

ويعتبر الخجل ظاهرة عادية عند الطفل إذا لم يتجاوز حداً معيناً ولكنه يزداد فى فترة المراهقة وقد يصل عند بعض الفتيان أو الفتيات إلى حد الحبس الحقيقى Inhibition فيعوق الفرد منهم عن أداء العمل الذى يطلب منه كأداء امتحان شفوى أمام لجنة من الممتحنين والخجل يُعرض الطفل أو الشاب لاضطهاد زملائه الذين يحاولون إخفاء شعورهم بالنقص وإبعاده عن أنفسهم بمحاربته فى شخص الخجول فيزيد رضاهم عن أنفسهم كلما ازداد ضعف فريستهم . ويرى الخجول المضطهد أن حالته تسوء من يوم إلى آخر وسوف يعانى من هذه المضايقات التى تحدث أيام الطفولة وتترك فى نفسه نوعاً من فقدان الأمن والطمأنينة يلازمه طوال حياته . وبالاختصار يمكننا أن نقول إن الخجل يجعل من الأطفال مواطنين تعساء خاب أملهم وتنكروا للحياة وأصبحوا عبئاً ثقيلا عليها وعلى المجتمع الذى يعيشون فيه .

وينشأ الخجل فى البداية من سوء الصلة بين الطفل والبيئة الإنسانية التى يعيش فيها وقت ازدهار غرائزه الاجتماعية وفى فترة لم يكتمل إدراكه لقيمته ووسائله واتجاهاته وميول الغير نحوه بالكيفية التى تبعث فى نفسه الأمن والطمأنينة الحقيقية

إن حياة الطفل بين الكبار ربما كانت كافية وحدها لكى تولد عنده نوعاً من الشعور بالنقص لدرجة أن الطفل إذا لم يلق التشجيع الكافى ممن حوله ربما تقاعد نهائياً عن محاولة اللحاق بالكبير وعن التطلع إلى مساواة نفسه به . وهذا هو السبب فى أهمية تمكين الطفل من أن يقيس نفسه بزملائه الذين هم فى نفس سنه . وتستطيع أن تقول إن كل نقص أو ضعف حقيقى أو وهمى يحسه الطفل وقت اتصالاته الأولى بزملائه أو بالبيئة التى تحيط به بوجه عام يؤدى إلى الحيلولة بينه وبين استعادة الثقة فى نفسه بعد ذلك . فالطفل إذا أحس أنه فقير أو أنه أقل من غيره مظهراً فى الملبس أو أنه مصاب بعيب جسمانى أو بعلة أو أنه من أسرة معيبة . كل ذلك قد يكون من مسببات فقدان الثقة بالنفس . والغرائز الاجتماعية تدفع الطفل ليس فقط إلى محاكاة البيئة المحيطة به كى يشابه غيره وإنما تدفعه أيضاً إلى إبراز ما يتميز به بقصد الحصول عن طريق النجاح والتفوق على التقدير والإعجاب وهناك غريزة المنافسة التى تجعل الفرد يسعى إلى اجتذاب إعجاب الغير ولكنه قد يتخلى عن هذه الرغبة الملحة كلما اقترب من مرحلة النضج بعد أن تكون قد هيأت له الحياة وسائل أخرى لإشباع ميوله وإحراز النصر فى ميادين مختلفة . والطفل يشعر بهذه الرغبة الجامحة فى مراحل حياته الأولى . ولما كانت المنافسة قريبة الشبه من غريزة العدوان Agressivite كان على الغرائز الاجتماعية أن تحد منها وتكبح من جماح الرغبة فى القضاء على المنافسين وسحقهم بكل الوسائل .

وقد يحس الطفل بنوع من النقص كأن يعتقد أنه وضيع أو تافه دون أن يخالجه الشعور بالقلق الذى هو من معالم الخجل وفى هذه الحالة يثير هذا الإحساس عند الطفل بفضل غريزة حب البقاء ضرباً من الاستجابة التكيفية قد ينتج عن عدم مناسبتها للموقف صراع داخلى يقل أو يزداد شعور الطفل به . وتنحصر هذه الاستجابة أولا فى غرق الخجول أثناء عزلته ووحدته فى أحلام العظمة حتى إذا اتسعت الشقة بين الرغبة والإمكانيات فقد الطفل معنى الحقيقة وتبرم بالأشياء الموضوعية ولجأ إلى دنيا الخيال والأوهام وسلك السبيل الذى يجعل منه شخصاً مخفقاً فى حياته . كما تتضمن هذه الاستجابة نوعاً من الحقد على المنافسين الذين يعتقد الخجول أنهم يسدون طريق الحياة فى وجهه . وهذا الحقد تحد من شدته بعض الآداب الأخلاقية الفطرية لدى الطفل . ويخفى الخجل دائماً بين

طياته الشعور بالجرم كما تخفى أيضاً الكراهية والبغضاء للناس ولذلك كان الخجول محوراً تتجاذبه نزعتان عميقتان أحداهما الميل إلى المجاهرة بالعدوان وثانيتهما الميل إلى التخلى والانسحاب من الموقف. وقد يشتد النضال بين هذه القوى النفسية ولكن الخجول غالباً ما يكون عاجزاً عن إبراز هذا النضال إلى العالم الخارجى أو التعبير عنه خارج نفسه. ومع ذلك فإن هذا النوع الداخلى يحاول الظهور إلى الخارج. فمن ناحية تدرك البيئة المحيطة بالخجول بطريقة فطرية ولاشعورية العداء الكامن فى نفس الخجول ويستجيب لها بنوع من الكراهية والنفور، أما فى عالم الأطفال فتكون الاستجابة باضطهاد الخجول والتحرش به دائماً. ومن ناحية أخرى يشعر الخجول بشيء من الراحة والعزاء النسبى بإسقاط الصراع الكامن على الخارج فقد يقبل الاضطهاد الذى هو ضحيته لأنه قد يذهب بشعوره المبهم بالجرم.

والمشاهد أن بعض الخجولين فى استطاعتهم السيطرة على مظاهر الارتباك الخارجية والتحكم فيها إلى حد إخفائها أو سترها وراء موقف فيه شيء من القحة أو السخرية أو التحدى أو اتخاذ مواقف المعارضة والمخالفة الأمر الذى يجر عليهم الاضطهاد ويزيد رغبة الآخرين فيه. ولقد أصبح من المسلم به الآن أن كل تطاول ليس له ما يبرره إنما يخفى وراءه خوف مرضى من عدم التقدير حتى أن الغطرسة والصلف غالباً ما تخفى وراءها الخجل. ومن هنا لاتوصى التربية بإذلال المتغطرسين بحجة جعلهم يستعيدون توازنهم لأن فى ذلك هدما لكيانهم وقضاء عليهم.

وتظهر علامات الخجل واضحة حوالى سن المراهقة وقد تزداد خطورته فى هذه الفترة ومرد ذلك إلى أن الصراع الجنسى يضاف إلى الصراعات الاجتماعية التى لم يتم حلها على الوجه الأكمل وبالطريقة المناسبة المرضية. فيعمل كل ذلك على تحطيم التوازن الظاهرى الذى تم تحقيقه. ولاحمرار الوجه فى سن المراهقة صلة لاشعورية بالرغبة فى تحقيق الذات والرغبة فى أن ينال المراهق إعجاب الجنس الآخر.

وهنا ينبغى أن نعرض لواجب المربى فى حالة الطفل الخجول فنقول بأنها تنحصر فى تقديم المعونة والمساعدة إلى الطفل عندما تظهر عليه علامات الارتباك بدلا من أن يعمل على مضاعفة اضطرابه كما يفعل كثير من المدرسين. ويجب أن نحميه من اضطهاد زملائه واتخاذه موضوعاً لتسليتهم ومزاحهم. ثم على

المربى أن يجعل الخجول يدرك إدراكاً حقيقياً نوع الطموح الذى يتطلع إليه والمنافست التى يشوبها الحقد والكراهية والشعور بالجرم الذى هو فريسته . ذلك لأن كل صراع نفسى إذا أصبح شعورياً تخلص صاحبه من القلق وسار إلى طريق الحل كما يقول علماء التحليل النفسى ، وأخيراً علينا أن نحاول تهيئة الإمكانيات للطفل الخجول حتى يستطيع أن يتفوق أو يبرز بأية وسيلة أو طريقة ممكنة فى إحدى فروع الدراسة أو النشاط المدرسى أو الرياضى أو الاجتماعى . أو عن طريق اللعب

إن الطفل الخجول إذا وجد السبيل إلى الحصول على تقدير وإعجاب البيئة المحيطة به وتخلص من كل ما يخالج نفسه من وساوس للحصول على هذا الاستحسان . فإنه لاشك فى طريقه إلى الشفاء الأكيد ، وقد يكون هذا الاتجاه التربوى أحد الاتجاهات التى تنادى بها طرق التربية الحديثة فى البيت وفى المدرسة .

مدارس المعلمين الريفية ومناهجها

للأستاذ خطاب عطية
ناظر مدرسة المعلمين الريفية بنى العرب

إن القرية المصرية فى حاجة إلى بذل كثير من الجهود فى سبيل رقيها من النواحى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والصحية ، ولن يتسنى لها تحقيق هذا الرقى ما لم تساهم المدرسة بقسط كبير فى هذا التطور ، وتقف إلى جانب المركز الاجتماعى والوحدة الصحية والوحدة « الزراعية » ، وتكون بذلك عاملا فعالا فى توجيه المجتمع المريض وإرشاد أفراده نحو الطرق والوسائل التى ترقى بحياتهم وترفع من مستوى معيشتهم .

وكان لهذا الاتجاه الجديد فى التربية أثره فى رجال وزارة المعارف عام ١٩٤٧ ، عندما كان حضرة الأستاذ إسماعيل القبانى وكيلا للوزارة ، فقرر فتح مدرسة المعلمين الريفية بمنشاة القناطر . وهى على مقربة من القاهرة ، وفى منطقة تهيئ لطلبتها مجتمعاً ريفياً يعيشون فى نطاقه ، كما يعيش الريفيون أنفسهم ، فيفلحون الأرض ويربون الحيوان ويحصلون على منتجاته ويتدربون على التآلف والتعاون والقيام بالخدمات الاجتماعية فى المدرسة وفى القرى المجاورة ، ويدرسون حياة الفلاح ومعيشته دراسة علمية صحيحة .

وفى سنة ١٩٥١ ، وبعد أن لمس المربون أهمية هذا النوع من المدارس ، قررت وزارة المعارف فتح مدرسة جديدة للمعلمين فى سرس الليان وهى المدرسة التى انتقلت فى العام الماضى إلى قرية بنى العرب واتخذتها مكاناً لها . ولعل السبب فى اختيار منطقة سرس الليان وبنى العرب مركزاً لهذه المدرسة الجديدة هو أن هذه المنطقة غاصة بالسكان الفقراء الذين لا يملكون من الأرض الزراعية إلا القليل ، وهم لذلك فى حاجة إلى كثير من الإرشاد والتوجيه الذى يساعدهم على التغلب على مشكلات الفقر والمرض والجهل . وقد قامت الوزارات المختلفة كوزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة الزراعة ووزارة الصحة ووزارة المعارف ، بإنشاء

عدد كبير من المراكز الاجتماعية والوحدات الزراعية والوحدات الصحية والمدارس الابتدائية فى هذه المنطقة ، ولم يبق إلا أن تتكاتف هذه المؤسسات جميعها ، ومن بينها مدرسة المعلمين الريفية بنى العرب ، على إسعداد المواطن المصرى ، وهدايته إلى أحسن السبل ؛ لكى يحيا حياة تقيه شر الجوع والمرض وترفع مستواه الثقافى ، وذلك بالدراسة والبحث ، واقتراح العلاج والقيام بالخدمات الاجتماعية والتوجيه الاقتصادى والزراعى والصحى .

ونحن إذ نستعرض نشأة هاتين المدرستين نرى أنه يستحيل عليهما أن يكونا فى عزلة عن البيئة المحيطة ، بل لابد لهما من مسح شامل لها ودراسة وافية لطبيعتها ، وفهم عظيم لنظام الحياة فيها ، وما يقوم فيها من علاقات اجتماعية أو اقتصادية ، وبدون ذلك لا يستطيع هذا التعليم أن يؤدى وظيفته الإصلاحية أو أن يكون عاملا للارتقاء والنهوض بالمجتمع المريض . والتعليم الصحيح هو الذى يعتبر أن البيئة هى مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل ونقطة للبدء نصل منها إلى دراسة غيرها من البيئات .

إن العمل فى هذه المدرسة يعتمد اعتماداً كبيراً على جولات الطلاب فى القرية والبيئة الريفية ، فهم يزورون السوق ويدونون مشاهداتهم ، ويشاهدون الزرع والحصاد ، ويحصون المنازل ويدونون ملاحظاتهم عن نظافتها وما بها من أقذار ، ويزورون المدارس ويحصون ما بها من تلاميذ ويلاحظون صلاحيتها كدور للتعليم ، ويزورون المستشفيات والوحدات الصحية والمراكز الاجتماعية ويدرسون أعمالها ويحصون المرضى وأنواع المرض ، إلى غير ذلك من الأعمال الأخرى التى تبنى على المشاهدة والملاحظة ، حتى إذا ما عادوا إلى المدرسة راجعوا أنفسهم ونظموا معلوماتهم التى يتدارسونها فى دروس التاريخ والجغرافيا والعلوم والزراعة والمشروعات والتربية الفنية ، والحساب والصحة وغيرها من المواد الأخرى ؛ يناقشون أنفسهم وأساتذتهم ويصلون فى النهاية إلى نتائج تتعلق بما اعترضهم من مشكلات ، قد يتطلب بحثها استشارة أحد الخبراء أو الرجوع إلى المصادر الرسمية أو المراجع العلمية ، وهكذا حتى يحققوا فهماً واضحاً للأشياء .

* * *

(ا) ومن أهم أهداف هذه المدارس بث روح الولاء والمحبة للمجتمع الريفى وغرس روح الإصلاح فى الطلبة ، وذلك بما تتيحه لهم من فرص القيام

بالخدمة الاجتماعية فى الريف نفسه .

(ب) وتوقف الطلبة على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فى البيئة الريفية وذلك عن طريق الدراسة العملية والبحوث العلمية .

(حـ) تنمى فى الطلبة ميولهم وقدراتهم الخاصة وتوجهها توجيها صالحاً .

(د) تعتبر المدرسة مركزاً اجتماعياً وثقافياً لأهالى القرية ، يجتمعون فيها لدراسة مشكلاتهم المختلفة ولتوجيههم توجيهاً مفيداً ، كما أنها تعتبر مركزاً للبحث والتجريب .

(هـ) تعمل على تنشئة جيل من المدرسين الذين يتميزون بصفات القائد والمربى والمصلح الاجتماعى وممن يؤمن بالمثل العليا .

* * *

والطلبة فى المدرستين يمثلون أهل الريف ، وقد نشأ جميعهم فى القرية المصرية من أبوين فلاحين ، وهم يحبون الفلاحة والعمل فى الحقل ، ويقبلون على العمل فى القرية ويشعرون دائماً أن مصر بلد زراعى ، وأن أغلب سكانها يعيشون على فلاحة الأرض . وهم ، إلى جانب هذا ، يمارسون حياتهم فى القسم الداخلى بالمدرسة حتى توفر لهم فرصة التربية الفردية والاجتماعية الصحيحة ، وحتى يعودوا طرق المعيشة المناسبة . ويعيشون فى القسم الداخلى حياة هى أقرب إلى حياة المعسكرات الكشفية ، فيعتمدون على أنفسهم فى القيام بمعظم أعمال النظافة فى حجر النوم ، وإعداد الطعام والموائد ، وإنشاء بعض المبانى اللازمة لهم فى المدرسة . وقد أكسبتهم هذه الحياة كثيراً من الصفات الحميدة وساعدت على بث روح النظام والعمل وتحمل المسئولية والقيادة والتفانى فى خدمة الغير واحترامه . والطلبة يقسمون إلى أسرات مدرسية لها نشاطها الخاص ومبارياتها الرياضية ، وقد أطلق على هذه الأسرات أسماء بعض رجالات مصر المحدثين كمصطفى كامل ومحمد فريد وسعد زغلول وأحمد عرابى لما لهم فى نفوس الطلبة من مكانة عظيمة . كما أن للطلبة رابطة تشرف على شئونهم جميعها ولها ممثلون من الطلبة ينتخبون ممن امتازوا بروح الخدمة والقدرة على القيادة ، وبالجملة فإن الحياة فى هذه المدرسة تعنى تنشئة جيل من المدرسين الذين يستطيعون تحمل أعباء القيادة والمساهمة فى الخدمات الاجتماعية ، وذلك بطريق إشراك الطلبة عملياً فى تنظيم حياتهم داخل الفصل المدرسى وخارجه ، وعن طريق حكم أنفسهم بأنفسهم . وقد حببت هذه الحياة

الطلبة فى مدرستهم وساعدت على أن يفنى الفرد فى الجماعة ويعمل من أجلها ويخلص لها ويؤمن بأن صالحها يعود عليه حتماً .

والطلبة يدأبون على العمل طوال النهار ، فهذا فصل يعمل فى حقل المدرسة ، وآخر يجرب فى معاملها ، وآخر يعمل فى صناعة بعض المنتجات الزراعية ، أو بناء منزل ريفى نموذجى صممه طلبة الفصل أنفسهم بعد عدة زيارات لمنازل مختلفة بالقرى المجاورة ، وهم فى بنائهم لمنزلهم هذا ، يتخلصون من كثير من العيوب الشائعة فى منزل القرية ، مع اقتصاد فى النفقات والتكاليف ، حتى يستطيع القروى الذى يدعى لزيارة المدرسة أن يقوم ببناء منزل مماثل له . وقد تجد فصلا آخر على أهبة الخروج للقرية للقيام باستفتاء أهلها فى إحدى المشكلات الاجتماعية وكثيراً ما يدعو الطلبة أهالى القرية إلى حفلة تمثيلية أو سينمائية ، أو محاضرة فى موضوع هام أو يتبارون معهم فى بعض الألعاب الرياضية ، ويتبع هذه الحفلات فى أغلب الأحيان مناقشات فى شئون المجتمع الريفى جميعها . وهكذا نرى أن الحياة فى هذه المدرسة كالحياة فى خلية النحل ، كل فرد فيها أمامه عمل يمت بصلة للجماعة وعليه القيام به .

أما عن خطة الدراسة فهى ترمى ولا شك إلى توجيه الفرد نحو تفهم البيئة وخدمتها ، وتعنى بإبراز الصلة الوثيقة بين الدراسة والتطبيق العملى ، كما ترمى فى النهاية إلى ربط مواد الدراسة بعضها ببعض . فمناهج الدراسة متكاملة وتهدف جميعها إلى تحقيق رسالة واحدة .

فعند دراسة موضوع الماء — وهو من بين موضوعات العلوم — يبدأ الدرس بجولة فى القرية يكون الغرض منها تتبع مصدر الماء الواصل إليها ومشاهدة استخدامه ، وملاحظة الطلمبات كمصدر من مصادره ، والحصول على عينات من ماء الترعة والطلمبة والبئر والبركة . وهنا تقوم دراسات جديدة نتيجة للجولة نذكر منها على سبيل المثال :

١ — هل تؤدى تنقية الفلاح لمياه الشرب الغرض منها ؟

٢ — الطلمبات الموجودة بالقرية وعددها وصلاحيتها ، وأخذ عينة من مائها وإرسالها إلى وزارة الصحة لتحليلها ومعرفة مدى ملاءمتها للشرب .

٣ — الأمراض التى تنتقل عن طريق المياه .

وهذه كلها موضوعات لها أهمية كبيرة ، وتتعلق بمادة الصحة كذلك .

ولدراسة موضوع التربة فى مادة العلوم ، يجول الطلبة فى مزرعة المدرسة لدراسة الخواص الطبيعية لتربتها والنباتات التى تنمو فيها وأخذ عينات منها ، ثم تحلل هذه العينات التى جمعها الطلبة فى العمل وتعمل مقارنات بين الأنواع المختلفة من التربة .

أما مادة الصحة : فأساسها الدراسة العملية وموضوعاتها مما يواجهه الطلاب فى المدرسة والمنزل والشارع والحظيرة والحقل ومعمل الصناعات الزراعية والفصل وغير ذلك . فهى تقوم على أساس الجولات فى القرية والمشاهدة الشخصية والدراسة فى المكتبة وزيارة المستشفيات والوحدات الصحية وعمل الإحصاءات والرسوم المكبرة واللوحات المجسمة والنماذج التوضيحية . وموضوعاتها هى النظافة الشخصية ونظافة المأكل والملبس ودراسة حشرات المنزل والأمراض التى تنقلها ، ثم دراسة المنزل الريفى من حيث التهوية والأثاث والإضاءة ودورات المياه وحظائر المواشى ، ثم دراسة التغذية فى القرية والمشروعات الصحية اللازمة لتحسين الصحة بين القرويين . ولعل فى هذه الدراسة ما يساعد الطلبة على تنفيذ مشروع بناء منزل ريفى نموذجى وعلى تكوين وعى ريفى من نوع جديد .

أما عن مادة الزراعة بفروعها المختلفة : من فلاحة للأرض وتربية للحيوان والدواجن وصناعات زراعية ، فأساسها المشاهدة والعمل وإجراء التجارب للوصول إلى أحسن النتائج ، بحيث تصبح مزرعة المدرسة مزرعة نموذجية يحج إليها أهالى القرى المجاورة لمعرفة أحسن الطرق الزراعية والنباتات التى تصلح لبيئة المدرسة ، ويعتبر مدرس الزراعة مرشداً زراعياً يلقى المحاضرات والأحاديث فى الأهالى بطريقة سهلة ميسرة ولغة عامية يفيد من سماعها الفلاح ، فليس الغرض من مزرعة المدرسة دراسة مادة الزراعة دراسة عملية فحسب ، وإنما يجب أن يكون للمزرعة أثر إصلاحى فى المحيط الريفى ، بما تتبعه من أساليب جديدة وتستحدثه من محاصيل أو صناعات زراعية يلمس القرويون فائدتها المباشرة .
أما العمل فى المزرعة صيفاً وشتاء فهو من عمل طلبة المدرسة أنفسهم تحت إشراف أستاذهم .

وهناك مادة دراسة البيئة ومشكلات الحياة الريفية :
وهى تعطى فى السنوات الثالثة والرابعة والخامسة ، وتقوم على أساس اندماج

الطلبة بأهل القرية حتى يحسوا بالمشاكل الموجودة فى الريف ، وتؤدى هذه المادة فى النهايةُ إلى :

(ا) اتباع الأساس العلمى فى دراسة المشكلات الموجودة فى المجتمع الريفى والوقوف على الحلول الصحيحة ووسائل العلاج السليم لكل مادة .

(ب) تنمية روح الولاء بين التلميذ والقرية التى يعيش فيها والتى سيعمل بها فى مستقبل حياته بحيث يعتبر نفسه هبة للمجتمع الريفى وواجبه خدمته .

وللسير فى دراسة إحدى هذه المشكلات تتبع الطلبة الخطوات الآتية :

١ — اختيار القرية التى ستدرس بها المشكلة .

٢ — القيام بزيارة تمهيدية للتعرف ببعض الشخصيات البارزة فى القرية وذلك لتوضيح القصد من تكرار الزيارة .

٣ — عمل أسئلة واستفتاءات وجمع معلومات وافية محددة .

٤ — الرجوع للمدرسة وعقد حلقات للمناقشة وتسجيل النتائج والرسوم البيانية .

كما يتضمن منهج المدرسة إلى جانب ذلك مادة الرسم والأشغال والصناعات الريفية . وهى مادة تطبيقية هامة فى هذا النوع من المدارس ، ولا يقتصر دراستها على الناحية العملية فحسب ، وإنما تتضمن دراسة الناحية الاقتصادية فى الريف وما يجب أن يقوم فيه من صناعات ريفية عديدة ترفع من مستوى الفلاح المادى. ويدرس الطلبة المهن الريفية الشائعة وخاماتها المحلية ، وكيفية الوصول إليها وقيمتها الاقتصادية ، ويقومون عملياً بهذه المهن بعد إدخال ما يرونه من تحسينات عليها .

وفى قرية بِنّ العرب قام طلبة مدرسة المعلمين الريفية بها ، بزيارة منازلها ودراسة عيوبها ، ثم دراسة الخامات المحلية واستغلالها فى صناعات ريفية جديدة وبدأوا فى تصميم لمنزل ريفى بنوه بأنفسهم وبإرشاد أستاذهم وأثثوه بأنفسهم كذلك بقطع من الأثاث تصنع من الخامات المحلية ، كالجريد والليف وخشب الأشجار والبوص . وقد قاموا هم أنفسهم بضرب الطوب وصنع بعض الكراسى والأرائك وحامل زير ، وبعض المشاجب ودولاب للملابس ، وبعض السلال المطلوبة فى المنزل . كما قام بعضهم بنسج قطع من السجاد والأكلمة والحصير والدواسات وما يلبسه الفلاح من أقمشة شعبية . وهكذا ترى أن الطالب فى هذه المدارس

يمارس عدة مهن ريفية، كضرب الطوب وحرقه أحياناً والنجارة والنسيج بأنواعه، وصناعة الحصير وتلوينه بألوان تناسب الطابع الريفي، وهى كلها صناعات اقتصادية هامة؛ فضلاعن أنه يقوم بنفسه بشراء المواد الخام حتى يقف على أثمانها ومصادرها، ويدعو فى النهاية القرويين إلى زيارته بالمدرسة حتى ينشر بينهم هذه الصناعات المختلفة التى تعمل على رفع مستواهم المادى.

أما مادة المشروعات، فإن لها مكاناً ممتازاً فى مدارس المعلمين الريفية، التى تزخر بالكثير من مشروعات البناء والنظافة والتجميل، والمحافظة على الصحة وصنع الأثاث والأزياء وتربية الدواجن والنحل، وإقامة الجماعات التعاونية والحفلات، وغير ذلك من المشروعات التى تخدم أغراض المدرسة والبيئة المحيطة وتسد حاجة الطلبة والفلاحين.

وقد وقع اختيار طلبة المعلمين الريفية ببىّ العرب فى العام الماضى، على عدة مشروعات منها: إصدار مجلة للمدرسة والقرية، وبناء منزل ريفى صحى ومشروع أزياء القرية المصرية، ومشروع تحسين صحة أهالى بى العرب.

ولاشك أن على الطلاب فى هذه المشروعات جميعها أن يفكروا فيها ويرسموا خطة العمل، ويقيدوا النفقات ويدونوا المذكرات اللازمة، كما يرجعون إلى المراجع الضرورية لتعرف نواحى المشروع وشراء ما يتطلبه من أدوات أو مواد خام وغير ذلك من الأمور التى تدعم المشروع وتعمل على نجاحه.

ومن الواضح أن هذه المشروعات لها فوائد عظيمة، فهى فضلا عن تحقيق النواحى المادية التى اختير من أجلها المشروع، فإنها تحقق أهدافاً تربوية قيمة، إذ تعود الطالب الاعتماد على النفس وحسن التنظيم والعمل والتعاون وإعمال الفكر والاقتصاد فى النفقات، وهى صفات هامة للمواطن لاتكتسب إلا بالممارسة العملية.

هذه بعض مواد الدراسة اكتفيت بالإشارة إليها كأمثلة للدرس العملى الواقعى، وهى تدرس إلى جانب مواد أخرى كثيرة، كمادة اللغة العربية والدين والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، والرياضية والتربية وعلم النفس والتربية العملية، وكلها تتجه اتجاها عمليًّا، وتتخذ دروسها من البيئة المحيطة، وتعمل دائماً على الارتباط بغيرها من المواد، كما ترتبط بنفوس الطلبة وحياتهم.

حلقات الدراسة للمدرسين الذين فى الخدمة

للأستاذ سامى إبراهيم
مدرس التربية بمعهد المعلمين بالزيتون

فى وزارة المعارف الآن تفكير جدى نحو رفع مستوى المعلم المشتغل ، أى المعلم الذى يمارس مهنة التدريس منذ مدة قصيرة أو طويلة ، فقد أقامت فى صيف سنة ١٩٤٩ حلقة دراسية لمفتشى الأقسام بالإسكندرية ، وفى صيف سنة ١٩٥٣ لنظار المدارس الابتدائية فى مناطق الجيزة وبنى سويف والمنوفية والقليوبية ، وحلقة ثالثة لمفتشى الأقسام فى بى العرب فى يناير سنة ١٩٥٤ . . . هذا بجانب الدراسات الدائمة التى تنظمها الوزارة فى القاهرة والإسكندرية للمدرسين العاملين . ولا شك فى أن الوزارة تهدف من وراء ذلك إلى هدف كبير هو رفع مستوى التعليم الذى يقدمه هؤلاء المدرسين إلى أبناء وبنات مصر وقد تتساءل عن الأسباب التى تدفع القائمين على أمر التعليم فى أى بلد للاهتمام بهذا الموضوع ، والتى لاشك قد دفعت المسئولين فى مصر للاهتمام به فنجد أنها كثيرة أهمها ما يلى :

١ — عدم كفاية إعداد المعلم فى بعض الحالات ، وقد كان هذا من الأسباب التى دفعت القائمين على الأمر فى أمريكا للاهتمام بالموضوع ، وقد يندهش القارئ من هذا ولكنها الحقيقة . أما السبب الذي أدى إلى هذا فهو اللامركزية الكاملة للتعليم فى تلك البلاد ، هذه اللامركزية التى يقدسها هؤلاء الناس لأنها تفسح مجالا لنمو الشخصيات والابتكار والعمل المبنى على الاقتناع لم تنجح فى الوصول بجميع المدرسين إلى المستوى المعقول الذى يمكنهم من تأدية واجبهم على الوجه الأكمل لأن الدولة لم تفرض البرامج ولا النظم بل تركت لكل معهد يقوم بإعداد المعلمين الحرية الكاملة فى وضع برامجه ونظمه وفى تنفيذها بالطريقة التى يرى أنها ملائمة لظروفه ، فكانت النتيجة أن بعض هذه المعاهد لم يؤد واجبه كما ينبغى . ولا شك أننا فى مصر نعانى من هذا

النقص ، فإعداد المعلم ، شأنه فى ذلك شأن كثير من أمورنا ، لا يزال يخضع لعوامل مختلفة ، وتيارات متباينة تخرج به عن دائرة الكفاية .

٢ — إعداد المعلم ليس كل شئ ، لأن هذا الإعداد مهما كان ممتازا فلا يمكن أن يكون العامل الوحيد الذى يحدد نوع العمل الذى يؤديه المعلم . . . فهذا العمل يخضع لظروف كثيرة تؤثر فيه وتوجهه . . . هذه الظروف يوجد بعضها فى المعلم وحياته وظروفه وبعضها فى المدرسة وما تحويه من معدات وتسهيلات ومبان . . وبعضها فى الزملاء وآرائهم ومثلهم العليا وبعضها فى المجتمع كتقديره للعلم . . . إلى غير ذلك من العوامل . ولا جدال فى أن الأمة إذا أرادت أن تصلح التعليم فيها كان عليها أن تسيطر على أكبر عدد ممكن من هذه العوامل . . التى كثيراً ما تؤدى إلى فشل المدرس فى أداء رسالته . . . ونحن فى مصر نلمس هذا بوضوح فمعاهد إعداد المعلمين تخرج منذ عشرات السنين عدداً كبيراً من المدرسين الذين أعدوا إعداداً حسناً والذين يؤمنون بالتربية الحديثة وطرقها إيماناً عميقاً عند تخرجهم . فإذا ما قابلتهم بعد بضع سنوات وجدتهم . . . أو وجدت الكثيرين منهم قد تحولوا إلى مدرسين عاديين يؤمنون بنفس المبادئ والمثل التى يؤمن بها المدرسون القدامى . . فقد طوتهم العجلة الضخمة التى تسير فى طريقها الخاطئ منذ عهد بعيد والتى لم ننجح حتى الآن فى إيقافها لتبدأ سيرها من جديد فى الطريق الصحيح .

٣ — سرعة التطور : فالعالم فى السنوات الأخيرة يسير بخطى واسعة . . والنتيجة الحتمية لهذا أن العالم اليوم يختلف عنه منذ عشر سنين مثلا اختلافاً كبيراً . . اختلافاً يتناول جميع النواحى . . الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية . . . فإذا كانت مهمة التربية أن تعد الطفل ليحيا فى المجتمع كان من أول واجباتنا أن ننبه المعلمين إلى تلك التطورات وأن نعيد النظر فى الطرق والوسائل التى تتبعها التربية للوصول إلى ذلك الهدف فى ضوء الآراء والاتجاهات الحديثة فى التربية وعلم النفس . . هذه الآراء الحديثة يجب أن تصل إلى كل مشتغل بالتعليم فى كل مدرسة من المدارس الكثيرة المنبثة فى جميع أنحاء البلاد . . ومن أهم هذه الآراء التى حدث فيها تطور ، الدور الذى تلعبه المدرسة فى المجتمع ، وفهم عملية التعلم ، والتنظيم المدرسى وهل يقوم على الفرض والقمع أم على المبادئ الديمقراطية .. إلى غير ذلك من الموضوعات والأسس التى يقوم عليها التعليم .

وإذا كان هذا الكلام صحيحاً بالنسبة للمعلمين الذين تخرجوا من مدة قصيرة فما بالك بالمدرسين الذين تخرجوا منذ وقت طويل والذين لم يحاولوا منذ تخرجهم أن يجددوا معلوماتهم ولا طرقهم فجمدوا عليها منذ زمن طويل . . هؤلاء المدرسون يؤمنون بآراء عتيقة بالية . . ومن هذه الآراء وأخطرها . . أن الغرض الأسمى من التعليم هو المادة . . هذا الغرض الذى كان من الأسباب الرئيسية التى أدت إلى فشل التعليم فى مصر حتى الآن . . والذى لا زالت تؤمن به الغالبية العظمى من المعلمين المشتغلين . . هذا الغرض قد عفا عليه الزمن فأصبح الغرض من التربية هو تهيئة الفرص أمام الطفل لينمو فى جميع نواحيه بحيث يصبح مستعداً لأن يأخذ مكانه فى المجتمع الديمقراطى كمواطن صالح مثقف مستنير يعيش فى هذا المجتمع بنجاح . . هذه هى مهمة المدرس والتى لا يفهمها إلا القليل النادر من المدرسين فى مصر .

من أجل الأسباب المتقدمة فكرت الحكومات فى طرق مختلفة لرفع مستوى المعلم المشتغل . ويجدر بنا هنا أن نستعرض المحاولات المختلفة التى قامت فى الولايات المتحدة فى هذا الشأن وهى المعسكرات الصيفية . الدراسات المسائية . المؤتمرات الدراسية . برامج الراديو . الدراسات الأسبوعية . المطبوعات . حلقات الدراسة Workshops . . إلى غير ذلك من الوسائل التى تساهم فيها هيئات كثيرة منها معاهد إعداد المعلمين والجامعات والمدارس العليا التى تهدف جميعاً إلى رفع مستوى المعلم المشتغل .

ولما كان لحلقات الدراسة Workshops مكانة ممتازة بين هذه الوسائل فمن المفيد أن نقف عندها قليلا لنرى ما هو المقصود منها وكيف يسير العمل فيها .

حلقة الدراسة : هى طريقة من أحدث الطرق التى تستعمل الآن بكثرة فى بحث موضوع أو دراسته دراسة عملية مفيدة . . وهى تبدأ بأن تعلن الهيئة المشرفة عليها عن ميعاد بدئها ومكانها — أما الأهداف التى تهدف إليها الحلقة والتى يحددها القائمون على أمرها قبل البدء فيها والتى يراعون تنفيذها بمنتهى الدقة فهى :

١ — إعطاء المدرس فرصة للنمو الشخصى عن طريق العمل من أجل هدف يؤمن به .

٢ — إعطاء المدرس فرصة للعمل لحل المشاكل التى يعانى فيها ويتوق إلى إيجاد حل لها .

٣ — إعطاء المدرس فرصة لتحمل المسئولية كاملة أثناء تعلمه .

٤ — إعطاء المدرس فرصة للعمل بالتعاون مع غيره .

٥ — رفع الروح المعنوية للمدرس .

وهم يقصدون من وراء ذلك إلى هدفين كبيرين . . أولهما الفائدة المباشرة التى يجنيها هؤلاء المدرسون على شكل آراء واتجاهات حديثة ، وثانيهما اقتناعهم اقتناعاً عملياً بجدوى هذه الوسائل التى يتعلمون بها فيطبقونها فى فصولهم ومع تلاميذهم .

كيف يسير العمل فى الحقلة :

١ — مجموعات البحث عن مشاكل Problem finding group : عندما يكتمل المدرسون الذين يرغبون فى الاشتراك فى الحلة وفى الميعاد المحدد يبدأ العمل بأن يلقى أحد المشرفين كلمة يرحب فيها بالأعضاء ويحاول أن يشرح بعض الأسس التى يقوم عليها العمل فى الحلة وهذه الأسس تتلخص فى أن الحلة هى المكان الذى يستفيد فيه الفرد ويفيد فى نفس الوقت فكل عضو يُعلم ويتعلم فمن المبادئ المعترف بها أن كل عضو له من خبرته ومعلوماته وتجاربه ما يستطيع به أن يفيد الآخرين . . وأن الطلبة (المدرسين) هم الذين سوف يتحملون المسئولية كاملة فى كل الأعمال والدراسات والنشاط التى تجرى فى الحلة وأنه ليس هناك برنامج موضوع لأن الطلبة هم الذين سيحددون ما يدرسون . وأن الهدف الأسمى من كل هذا هو رفع مستوى التعليم فى المدارس التى يمارس فيها الأعضاء مهنة التدريس .

بعد ذلك يبدأ تحديد البرنامج أو اختيار المشاكل . ولهذا الغرض يقسم الحاضرون إلى مجموعات تسمى Problem Finding . وهذه تجتمع كل منها مع أحد المشرفين لتحديد المشاكل التى يرغب الأعضاء فى دراستها وذلك عن طريق المناقشة الحرة . . تنتخب المجموعة من بين أعضائها مسجلا يكتب المناقشات والمشاكل التى تثار . . تنعقد هذه المجموعات مرتين أو ثلاثة وتنتهى من عملها عندما يشعر كل عضو أنه عدد مشاكله وأن المسجل قد سجلها . والمسجل يكتب كل مشكلة فى بطاقة مستقلة . . وفى نهاية هذه الإجتماعات يسلم المجموعة إلى المشرف . . ثم يقوم أحد المشرفين بتفريغ هذه المشاكل فى

كشف واحد مع مراعاة وضع المشاكل المتشابهة فى قسم واحد وتحت عنوان واحد .

٢ — المجموعات الثانية Interest Group

فى الاجتماع التالى يعطى كل عضو الكشف الكامل للمشاكل فيرى كل منهم المشكلة التى وضعها فى الكلمات التى صاغها بها . . ويخصص الجزء الأول من الاجتماع لإدخال بعض التعديلات على الكشف بحذف موضوع أو إضافة آخر وبعد ذلك يصبح الكشف نهائياً . . بعد هذا يختار كل عضو الموضوع الذى سيعمل فيه وبهذا يحصل على عدد من المجموعات كل منها يتكون من عدد من الطلبة ذوى الميول والمشاكل المتقاربة . . هذه هى المجموعات الثانية . وقد دلت التجارب على أن أحسن عدد لهذه المجموعات ما كان محصوراً بين ٨ ، ١٢ عضواً . تختار بعد ذلك كل مجموعة رئيساً ومسجلا من بين أعضائها . . ومهمة الرئيس أن يقود المناقشة وأن يرى إذا ما كانت المجموعة سائرة فى طريق الهدف الذى رسمته لنفسها أم لا فإذا وجدها قد انحرفت أرجعها إلى الطريق السليم . . أما المسجل فوظيفته كتابة كل ما يدور فى الجلسة . . من آراء وقرارات إلى غير ذلك وهو يسلم فى نهاية كل جلسة للإدارة تقريراً يحدد عدد الحاضرين وأسماءهم ومختصراً لما دار فى تلك الجلسة . وأول عمل لتلك المجموعات بعد تحديد الرئيس والمسجل أن يحدد المشكلة التى سيبدأ العمل بها . . وليس هذا التحديد سهلا فكل عضو ينظر للمشكلة من ناحية خاصة ولكن المناقشة تنجح فى معظم الحالات فى الوصول إلى تحديد المشكلة تحديداً واضحاً . بعد ذلك تضع المجموعة الخطة التى ترى أنها كفيلة بحل هذه المشكلة . . هذه هى الخطة البعيدة الطويلة الأمد . . ولكن هذا لا يمنع من أن تكون هناك خطة قصيرة توضع فى نهاية كل اجتماع عن برنامج الاجتماع القادم بحيث يوزع العمل على الأعضاء فيعرف كل منهم ما هو مطلوب منه ليقوم به فى الفترة التى تفصل بين الاجتماعين .. هذه المدة التى قد تكون أسبوعاً إذا عقدت الجلسة أثناء العام الدراسى . . أو يوماً إذا عقدت أثناء العطلة الصيفية .

أما العمل الذى يكلف به الأعضاء فهو أحياناً قراءة وأحياناً اتصال ببعض الإخصائيين وأحياناً تجربة يقوم بها العضو فى فصله ومع تلاميذه . . إلى غير ذلك من وسائل البحث والنشاط التى يمارسها الأعضاء فى حرية تامة ودون أن يفرض عليهم منها شىء .

قد يقول البعض أن هؤلاء المدرسين ليست لهم الكفاءة الكافية لممارسة هذا العمل بحيث يصلون إلى نتائج طيبة ونحن نرد على هذا بأنه ليس المقصود من هذه الدراسات هو الحصول على مجموعة ضخمة ممتعة من المعلومات الصحيحة التى تفرض على المدرسين فى شكل محاضرات تلقى على مسامعهم ويعقدلهم فى نهايتها امتحان تنتهى بانتهائه تلك المعلومات . إنما المقصود منها أن تؤثر ولو تأثيراً طفيفاً فى عمل هؤلاء المدرسين وهذا لا يأتى عن طريق فرض المعلومات بل بالطريقة التى بيناها فيما تقدم .

٣ — مصادر المعلومات : أما المصادر التى تلجأ لها المجموعة فهى أولا أعضاء المجموعة نفسها ثم المشرفون على الحلقة . وهؤلاء مدرسون فى الجامعة فى معظم الحالات . . عليهم أن يستجيبوا إذا دعتهم المجموعة ليتحدثوا معها أو ليشتركوا معها فى مناقشة وقد وجد أنه من الأفضل أن يزور أحد المشرفين المجموعة أثناء عملها من وقت لآخر وعليه أثناء هذه الزيارات ألا يتحدث كثيراً .. فمن المتفق عليه أن مهمته ليست الإملاء والفرض ولكن مد يد المساعدة إذا طلب منه أن يمدها .

أما المصدر الثالث فهو المكتبة ، وقد تداركت الحلقات فى عملها الأخطاء التى يقع فيها المدرسون بالنسبة للقراءة . . فالقراءة عند الكثيرين غاية لا وسيلة ولكنهم فى الحلات السالفة الذكر يعتبرونها وسيلة لتحقيق غاية أهم وهى حل المشكلة التى تبحثها المجموعة . وقد قدرت الهيئات المشرفة على الحلقات أن الأعضاء يأتون إليها وهم متعبون مرهقون فلم ترد أن تزيد من إرهاقهم فوفرت لهم مكتبة حافلة بأحدث المؤلفات التى تعالج المشاكل التعليمية بحيث تكون فى متناول الجميع ... وليس فى هذه المكتبة أمين فالعضو الذى يرغب فى استعارة كتاب ما عليه إلا أن يأخذ الكتاب ثم يكتب اسمه واسم الكتاب فى بطاقة ويضعه فى مكان خاص أما المصدر الرابع فهم الأشخاص الخارجيون الذين تدعوهم المجموعة ليتحدثوا إليها فى موضوع معين . . ومن المصادر الأخرى الأفلام السينمائية والرحلات . . . إلى غير ذلك .

٤ — الاجتماعات العامة : تختلف الطريقة التى تتبعها الحلقات فى تنظيم العمل ولكن هناك اتجاه عام نحو تخصيص الجزء الأول من الوقت لاجتماع عام يشمل جميع المجموعات يستمر حوالى ساعة أو ساعة ونصف يعقبه تناول

طعام العشاء . . ثم يتفرق الأعضاء كل إلى مجموعته . أما ما يحدث فى هذه الاجتماعات العامة فيختلف فهو أحياناً سماع محاضرة عامة قيمة . أو رؤية فيلم سيمائى أو أحياناً سماع تقرير لأحد ممثلى المجموعات يوضح العمل الذى يجرى فى مجموعه إلى غير ذلك .

٥ — مجلس التنظيم Planning Committee :

وهو مجلس يتألف من عدد من الأعضاء كل منهم يمثل مجموعة . . تنتخبه المجموعة من بين أعضائها ليمثلها فى هذا المجلس . . الذى يتولى وضع الخطط العامة والإشراف على تنفيذها . . ومنها تنظيم الاجتماعات العامة وما يحدث فيها والإشراف على عملية التقييم . التى يقوم بها الأعضاء ويحكمون على أساسها على مقدار النجاح أو الفشل الذى أصابوه فى عملهم .

٦ — التقييم Evaluation :

وهذا يحدث فى نهاية الموسم دائماً . . وفى أثنائه أحياناً حيث يطلب من كل عضو أن يجيب على استفتاء مفصل . . يجيب على أسئلته بصراحة . . بحيث يعرف القائمون على الأمر الذى أصابته المحلة . . وما هى الأسباب التى أدت إلى الفشل . وعلى ضوء هذه الاستفتاءات تعدل الوسائل والطرق المستعملة ليقترب العمل من النجاح . . بل من الكمال .

امتحانات الحساب

للدكتور أحمد أبو العباس
المدرس بمعهد التربية للمعلمين

إن امتحانات الحساب قديمة قدم تدريس الحساب ، وبالرغم من تطور طرق التدريس على مر العصور وتطور الأهداف فإن إمتحانات الحساب ما زالت تحتفظ بالكثير من طابعها التقليدى ، ولم يطرأ عليها إلا القليل من التغيير ، فظلت المسائل فى عددها ، وتكوينها ، وغرضها ، تشبه القديم لدرجة كبيرة ، وما زال المدرس يجد رصيداً كبيراً فى كتب الامتحانات ينقل منها ما يشاء ، أو يعدل فى إعدادها تعديلا بسيطاً حتى يخيل إليه أنها مسائل جديدة ، وهذا يقيد من حركة التغيير والتقدم لمسايرة الاتجاهات الحديثة فى تدريس الحساب . ولعل أول ما يلاحظه من يستعرض إمتحانات الحساب أنها تتضمن بعض مسائل قليلة العدد كثيرة التعقيد، فتشمل كل مسألة أفكاراً عديدة تهدف إلى إجراء العمليات الحسابية على الأعداد للحصول على الإجابة العددية المطلوبة من المسألة . . . ولما كان التلاميذ لم يتعودوا بوجه عام طريقة تحليل المسائل تحليلا كاملا وإدراك عناصرها كوحدة لمعرفة الطريق السوى للوصول إلى الحل،فإن الكثير منهم يتخبطون فى هذه المسائل ، ويجرون على الأعداد ما يتراءى لهم من عمليات دون فهم أو تبصر . . . ومن المؤسف أن بعض المدرسين يدركون ذلك ويشجعون تلاميذهم على إجراء هذه العمليات الآلية بأن يوجهوهم إلى إجرائها بدعوى أن أية عملية صحيحة مهما كانت ،تعطى التلميذ درجة للنجاح فى الامتحان، وهذا ما يحدث فعلا فى الامتحانات إذ أن كل خطوة فى المسألة تعطى درجة إذا كانت نتيجتها صحيحة . . . وغالباً ما يعطى المدرس تلاميذه إمتحانات هى فى الواقع تطبيقات مباشرة على ما درسوه فى نفس اليوم أو فى اليوم السابق مما يجعل بعض التلاميذ يحصلون على درجات عالية بينما قدراتهم وفهمهم أقل من المتوسط ، وبذلك تكون دلالة نتائج هذا النوع من الامتحان خاطئة لأن التلميذ ينقل ولا ينتج ، ولا شك فى أن كل إنسان يستطيع أن ينقل أكثر من استطاعته أن ينتج .

وثمة شيء آخر تهتم به الامتحانات وهو وضع أهمية كبرى أكثر مما يجب على السرعة في حل المسائل للدرجة تقل معها أهمية الفهم والتفكير ، وهذه الحالة تنعكس داخل الحصص وتؤثر في طرق تدريس الحساب .

ويمكن تلخيص ما يؤخذ على امتحانات الحساب في أنها تكاد تكتفي بقياس جانب واحد من أهداف تدريس الحساب ، وهو قدرة التلاميذ على إجراء العمليات الحسابية وحفظ الحقائق .

ولكي نقيس مدى ما يتحقق من أهداف تدريس الحساب يحسن أن يسترشد المدرس بالأهداف الآتية وطرق قياسها كما هو واضح من الأمثلة المعطاة على أن يبني ما يشبه هذه الأمثلة ليقيس مدى تحقيق تلاميذه للأهداف ، ومدى تقدمهم في هذا السبيل ، ويكون ذلك عن طريق الاهتمام بإعطاء التلاميذ بعض أمثال هذه الأسئلة داخل الفصل وفي الحصص العادية حتى إذا ألف المدرس وتلاميذه هذا النوع من الامتحانات وأمكنهم أن يستجيبوا له ، فإن الخطوة التالية هي أن تتعدى بعض هذه الأسئلة حدود الحصص العادية إلى امتحانات الفترات وما شابهها .

وفيما يلي نتحدث عن أهداف تدريس الحساب مع ذكر أمثلة لقياس مدى تحقيق التلاميذ لها : —

١ — قياس مدى فهم التلاميذ للعمليات الحسابية والنظام العددي : —

وبهذه المناسبة أذكر مثالاً لما لمسته في أثناء زيارة بعض المدارس ، فقد سألت تلاميذ السنة الثانية والثالثة الابتدائية عن سبب وضع رقم « ٦ » تحت الرقم « ٧ » أثناء إجراء عملية ضرب ٤٣ × ٢٤

٤٣
٢٤
———
١٧٢
٨٦
———

فكانت الإجابات تدل على عدم إدراك السبب ، ولم يعرف الإجابة الصحيحة إلا حوالي ٥ ٪ من تلاميذ السنة الثانية وحوالي ١٠ ٪ من تلاميذ السنة

الثالثة ، وقد أجاب أحد التلاميذ بأن « المدرس قد أخبرنا بذلك » وقال آخر «لأن ٢×٣=٦» وهكذا من الإجابات التى لا تدل على فهم واضح صريح .

وكان هذا مدعاة لتوجيه بعض الأسئلة المتصلة بفهم كنه عملية الجمع « وخاصة فى حالة الحمل » وعملية الطرح « وخاصة فى الاستلاف » وكذلك عملية القسمة وكانت النتيجة لا تخرج عما حدث فى حالة الضرب .

وهذا يدل على عدم فهم التلاميذ لخطوات العمليات ، بالرغم من إمكانهم إجراء تلك العمليات آلياً بنجاح ، كما تفعل الآلات الحاسبة تماماً دون تفكير أو تبصر . ولما كنا لا نهدف إلى أن يصبح تلاميذنا آلات صماء فالواجب أن يعطى المدرس بعض عناصر تشبه المثال السابق ، كما يمكن أن يعطى عناصر تتصل بمطالبة التلميذ باستخدام الرسم أو الأشكال لتوضيح أن $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3} = \frac{1}{6}$

أو أن $\frac{1}{2} \div ٢ = \frac{1}{4}$ ..... وهكذا

وأمثلة أخرى تشبه ما يأتى : —

— ضع علامة « ✓ » أمام العدد الذى يوجد خط تحت رقم مثاته فيما يلى : —

ا — ١٣,٥٨٧ ب — ٢١٩٧

حـ — ٦٢١ ء — ١٠٠

اكتب أكبر عدد مكون من ثلاثة أرقام صحيحة

— رتب أرقام العدد ٥١٧٣ لتكون منها أصغر عدد ممكن

— ما هى القيمة التى يمثلها الرقم ٧ فى العدد ٩٧١ ؟

— أكمل ما يأتى : —

٤٣٧ = ٣٠٠ + ...

٦٥٢ = ٦٠٠ + ٥٠ + ...

— اكتب بالأرقام العدد المكون من ٥ عشرات ، ٧ وحدات

— اكتب بالأرقام العدد المكون من ٢٤ مائة ، ٥ وحدات

— اكتب أمام كل عدد من الأعداد الآتية ، الأعداد الثلاثة التى تليها مباشرة بزيادة واحد من كل مرة :

٣٩٧	......	......	......
٩٩٩	......	......	......
٧٨	......	......	......

— ضع علامة × أمام المثال الذى يمكن أن تستخدم فيه عملية الضرب بدلاً من عملية الجمع :

٢٣ + ٣٧ + ١٢ =

٧ + ٧ + ٧ =

٣٥ + ٣٥ + ٣٥ =

١٨ + ١٣ + ١٧ =

٢ — قياس قدرة التلاميذ على إيجاد الجواب التقريبي

ونعنى بذلك القدرة على إدراك أجوبة المسائل بصورة تقريبية لا تعتمد على إجراء العمليات بطريقة مضبوطة مثل إيجاد الجواب التقريبي فى حالة ضرب ٤٣ × ٢٤ ويمكن إجراء ذلك شفهياً للقيام ببعض عمليات عقلية أو فى حالة النسبة بين الأصوات التى حصل عليها مرشحان فى الانتخابات إذا حصل الأول على ١٢٤٢٦ صوتاً وحصل الثانى على ٥٩٧٣ صوتاً ، وما شابه ذلك من المسائل العملية التى تقابل التلاميذ .

ومن خبرتى أنى لم أجد تلميذاً واحداً يعطى فكرة عن جواب المسألة قبل إجرائها .

٣ — قياس قدرة التلاميذ على إعطاء حكم يقرب من الصحة فى تقدير الأبعاد وفى أثمان الأشياء : —

وأذكر هنا عند ما سألت التلاميذ عن ثمن قلم الرصاص العادى اختلف الثمن من مليم واحد إلى عشرة قروش ، كما اختلفت الإجابات عن طول حجرة الدراسة من متر إلى عشرة أمتار .

ولما كانت طرق التدريس تتأثر بالامتحانات وتؤثر فيها لذلك وجب أن يتضمن امتحان المدرس فى الفصل بعض العناصر التى من النوع الآتى : —

(ا) ما ارتفاع الحجرة بالتقريب ؟

(ب) ما طول السبورة أو عرضها بالتقريب ؟

(حـ) هل ٢٣ قرشاً ثمن معقول لكراسة عادية ؟

(ء) هل ١٠ قروش ثمن مناسب للحذاء ؟ وهكذا

٤ — قياس مدى فهم التلاميذ لمعنى بعض الاصطلاحات الحسابية :

كثيراً ما يتشدق التلاميذ بكلمات لا يفهمون معناها أو مدلولها مثل نصرف الكسر أو نرفع الكسر أو الكسر الحقيقى أو الكسر غير الحقيقى وهكذا . . . . . وخاصة فى السنة الثالثة الابتدائية . . .

وعند ما سألت عن معانى تلك الاصطلاحات وجدت عجباً ، إذ اختلطت بعضها ببعض ، وصعب تمييزها ، بل لم يدرك كثير من التلاميذ معانى بعض هذه الاصطلاحات .

٥ — قياس القدرة على حل المسائل :

بقى أمر له أهميته وهو أن الكثير من التلاميذ يبدأون فى إجراء العمليات على الأعداد بمجرد قراءة المسائل دون فهم ، ولذلك وجب أن تتضمن الامتحانات بعض مسائل لا تشمل أعداداً على الإطلاق لمعرفة الطريقة التى يسير بها التلاميذ فى حل أمثال هذه المسائل التى تقوم على التفكير ولا تعتمد على مجرد إجراء العمليات . مثل : إذا اشترى والدك عدداً من أقق البرتقال وعلمت ثمن شراء هذا البرتقال فبين كيف توجد ثمن شراء الأقة منه ؟ ومعنى هذا كله أن عناصر الامتحان يجب أن تزيد وتتنوع لتشمل أكبر قدر من المنهج ، وأن تشمل النواحى السابقة وأن تتخلص من صعوبتها وتعقيدها فلا تتضمن أفكاراً عدة وعمليات معقدة . ويستطيع المدرس أن يضع امتحانات تشمل أمثال العناصر السابقة ليرى أثرها فى تلاميذه ، وليدرك فى الوقت نفسه ما يجب أن يهتم به فى تدريسه ، وليقيس بها مدى تحقيق تلاميذه لأهداف تدريس الحساب .

والغرض الذى ننشده هو أن تؤثر مثل هذه الأشياء فى طرق التدريس لتخرجها من جمودها واهتمامها الاهتمام كله بمجرد إجراء العمليات الحسابية بطريقة آلية ، وتنحو بها إلى التأكيد على الفهم والتقريب والتفكير وما شابه ذلك من أهداف تدريس الحساب . وهذا هو ما دفعنا لأن نتجه هذا الاتجاه فى وضع نماذج امتحانات الحساب التى تحتذيها المدارس لاختيار التلاميـــذ للمرحلة الإعدادية .

من عجائب المقدرة الحسابية

زائر من الهند

من الأمور المحيرة أن نرى شخصاً يلقى بنظرة سريعة إلى عدد مكون من ١٤ رقماً على سبورة ثم يعلن فى ابتسامة الجذر السابع لهذا العدد أيا كان. وبديهى أن هذا العمل غير مستطاع حتى لعلماء الرياضة المتخصصين، فليحرقوا إذن جداولهم الرياضية وليستعملوا مساطرهم الحاسبة للوقود ! !

وقد عرض مثل هذا النوع من العجائب الحسابية فى صالة المعهد الأسيوى بميدان لستر بلندن من مدة شهور ، حيث قامت به الآنسة « شكانتلا داڨى » وهى هندية عمرها ٢٠ سنة من بنغالور ، وكانت ، على ما يبدو ، تقوم بمثل هذه الاستعراضات من وقت لآخر منذ سن السادسة ؛ ولها أخت تصغرها بثلاث سنوات ، كانت حتى عهد قريب تستطيع القيام بمثل ذلك ، ولكنها فقدت اهتمامها بالأرقام منذ أن أصبحت متفرغة لعلومها المدرسية ، التى لا تظهر فيها عبقرية متميزة . وقد قامت الآنسة « داڨى » بمثل هذه الأعمال . مع أختها أو بدونها أكثر من ألف مرة فى الهند .

قوات كاملة :

وقد كان يساعدها فى عملية الاستعراض المستر « ر . ب . بامباه » — وهو طالب هندى يشتغل ببحث علمي فى نظرية الأعداد ، بكلية جامعة لندن — بكتابة الأعداد على السبورة ، وكان يختار هذه الأعداد أفراد من النظارة الحاضرين من كتب الجداول الرياضية التى وزعت عليهم ، وكان لا بد أن تكون هذه الأعداد قوات كاملة ، أى أعداداً لها جذور صحيحة ؛ وإلا فإن الآنسة « داڨى » كانت تهز رأسها قائلة « إن العدد به خطأ » فلا نعرف ما هو ؛ وكانت أيضاً تفضل السير التدريجى من الجذور التكعيبية إلى الجذور السباعية كما لو كان لديها لكل نوع من العمليـــات الحسابية إطار عقلى خاص .

وعندها آمال كبيرة فى الوصول إلى معرفة الجذر الثالث والعشرين فيما بينها وبين نفسها ، ولكنها حتى الآن لم تصل إلى استخراج أكثر من الجذر التاسع أمام الجمهور .

وليس عندها أى فكرة إطلاقاً عن العمليات التى يقوم بها عقلها للوصول إلى الجواب ، ولكنها فقط تعرف الجواب . ويبدو أن خوفها من محاولة السير لأكثر من الحدود التى تعودتها يرجع إلى شعورها بأنها إن فعلت فستصل إلى حالة لا تعرف فيها الجواب وعندئذ يخشى على قدرتها .

وقد كان فى كرسى الرياسة المستر « فيف روبرتسن » ، الذى كان يقوم بين آن وآخر ليشرح للحاضرين بعض التفسيرات لهذه الظاهرة غير المألوفة والتى تعتبر أكثر من ظاهرة فريدة .

وكان الرأى السائد أنه يكفى أن تسمى تلك الظاهرة باللمح (Intuition) أو الإلهام وبذلك تضيفها إلى صنوف اللاسلكية العقلية كشىء خارج عن نطاق البحث العلمى . (ومما يجدر ملاحظته هنا أن الآنسة « داقى » كانت — وهى طفلة — مغرمة بقراءة الأفكار) .

تفسيرات :

وبينما كان معظم الحاضرين مسرورين ومكتفين بالاعتقاد بأن كل هذا يتم عن طريق « اليوجا » أو « السحر الأسود » أو « المرايا » . . . فإن تفسيرات أخرى كثيرة قد اقترحت لذلك . ومن هذه التفسيرات أن العمليات الحسابية المعروفة تتم فى عقول أمثال هؤلاء الأشخاص ، ولكن بطريقة لاشعورية ، وبسرعة كبيرة ، لدرجة أنها تحدث فى لحظة إدراكها مباشرة . وليس هناك من سبب لأن نفترض أن نصف ثانية يعتبر لحظة قصيرة أو غير كافية لهذا ، خصوصاً عندما يفلت زمام العقل من يدنا ، كما يحدث فى الأحلام الطويلة جداً التى يمكن أن يقوم بها العقل فى لمحة من الزمن .

وفيما عدا هذه الهبة التى تلفت النظر — والتى كانت قاصرة فقط على هذا النوع المعين من العمليات الحسابية — فإن الآنسة « داقى » طالبة عادية تماماً ، ومما يثبت كونها عادية أنها رسبت فى امتحان القسم الأول للبكالوريوس فى مادة الرياضة بالذات فى جامعة « ميسور » فى أول محاولة لها (وستعود لتكميل دراستها

بعد انتهاء طوافها فى العالم) . كما أن ذاكرتها ليست قوية بدرجة كبيرة وهى نفسها تعترف بأنها أقل من المتوسط فى اللغة الإنجليزية . ولها موهبة أخرى واحدة غير عادية وهى أنها تستطيع أن تعرف يوم الأسبوع . فى أى تاريخ يعطى لها بعد ١٩٠٠ ، وذلك بأن تسترجع لمدة ثانيتين أو ثانية قانوناً أو قاعدة خاصة بها لم تستطع إطلاقاً أن تفسرها لأى شخص آخر .

وعند انتهاء العرض ترك الحاضرون ليفكروا فيما قد يحدث من النتائج المخيفة ، لو وجد أمثال « دافى » فى كل مكان ، وليتذكر الجميع بشىء من التقدير تلك العبارة المشهورة التى ترد على أوراق أسئلة الحساب ، للوقاية من مجرد ذكر الجواب بدون وعى ، وهى « يجب أن تبين بوضوح جميع خطوات عملك فى حل المسائل » .

تعليق للدكتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

من الجائز أن تكون هذه الظاهرة مثالا للأنواع النادرة من المواهب الخاصة المتطرفة ، أو القدرات العقلية المتميزة فى ناحية محدودة .

وطبيعى أن هذه المواهب الخاصة لا علاقة لها بالمستوى العقلى العام ، أو ذكاء الشخص ، فقد توجد حتى عند الأغبياء ، أو ضعاف العقول المعروفين باسم « المعتوه الموهوب » (Idiot Savant) ، ومثل هذه الحالات تسترعى اهتمام الناس عادة لندرتها وغرابتها ، ولأجل هذا نجد قصصاً كثيرة تصف أنواعاً مختلفة من هذه الحالات .

وقد توجد هذه القدرة المتميزة فى أى ناحية من نواحى الحياه العقلية ، مثل القدرة الميكانيكية ، أو القدرة الفنية ، كما تبدو فى الرسم أو التصوير ، أو الهبة الموسيقية ، أو الذاكرة الخارقة للعادة فى ناحية من النواحى ، أو القدرة اللفظية واللغوية . . . وهكذا .

ومن عجائب حالات القدرة اللغوية مثلا حالة شخص كان يستطيع أن يعيد نطق عبارة طويلة تلقى عليه بعدة لغات أجنبية بدون خطأ أو تلعثم وبلهجة صحيحة ، رغم عدم قدرته على القراءة أو الكتابة ! !

وهناك حالات كثيرة ذكرت عن الموهوبين فى القدرة الحسابية ، ولكن هؤلاء عادة يظهرون هبتهم الخارقة فى نوع فرعى من فروع حساب الأرقام ، وعملياتها الميكانيكية ، فقد يستطيع الواحد منهم أن يقوم بعمليات طويلة ومعقدة فى لحظة سريعة ، وبدون الاستعانة بالورقة والقلم ، كأن يخبرك مثلا عن عدد الدقائق التى عاشها شخص ما بمجرد أن تخبره بتاريخ ميلاده وتاريخ وفاته ! ! أو أن يعطيك حاصل ضرب عددين مكون كل منهما من أربعة أو خمسة أرقام بمجرد ذكرهما له وفى لمحة من الزمن .

وقد تتعدى هذه المقدرة الحسابية مجرد الأرقام والعمليات الحسابية الميكانيكية إلى حل المسائل العويصة المعقدة . . .

من تقرير عن الطلبة الغرباء بأسيوط

الأستاذ محمد كامل النحاس — عميد كلية المعلمين

٢

ويتبين من هذا أن عدد الطلبة الذين ينفقون مقابل مواصلاتهم أكثر من ١٥٠ قرشاً هو ٦٦ بنسبة ٥٣,٢٪

وليس هذا المبلغ بالقدر اليسير حتى فى حده الأدنى .

عدم استمتاع الطالب براحته بسبب السفر :

ومن بين المتاعب التى يقاسيها الطلبة اضطرارهم إلى الاستيقاظ فى الصباح المبكر حتى يستعدوا للحضور إلى المدرسة فى موعد بدء الدراسة بها . وقد جعلناه الساعة ٨,١٥ صباحاً مراعاة لمواعيد القطارات . وفيما يلى جدول يبين موعد استيقاظ الطالب .

موعد الاستيقاظ	عدد الطلبة	موعد الاستيقاظ	عدد الطلبة	ملاحظات
قبل الخامسة صباحاً	٢	بين ٦ ، ٦,٣٠	٤٨	
بين ٥ ، ٥,٣٠	١٩	بين ٦,٣٠ ، ٧	٢٨	
بين ٥,٣٠ ، ٦	٢٢	بين ٧ ، ٧,٣٠	٥	
			١٢٤	العدد الكلى للطلبة

ومن ذلك يتبين أن ٩١ طالباً من ١٢٤ أى بنسبة ٧٣,٤ ٪ يجب أن يستيقظوا قبل السادسة والنصف صباحاً ، وأن ٤٣ طالباً من ١٢٤ أى بنسبة ٣٤,٧٪ يجب أن يستيقظوا قبل السادسة لكى يلحقوا بالمدرسة ، بينما يكفى الطالب المقيم فى أسيوط أن يستيقظ فى السابعة والربع لكى يكون بالمدرسة فى الساعة الثامنة وعشر دقائق . وقد يكون استيقاظ أغلبية الطلبة الغرباء على حساب راحتهم

وعدم استمتاعهم بالقسط الكافى لهم من النوم والراحة ؛ فيقومون من نومهم متعبين متسرعين ، ثم يرهقون أنفسهم بعد ذلك فى السفر لأسيوط ، ولا يستطيعون أن يعوا ما يدرس لهم تماماً بسبب تعبهم هذا . وقد ينتج عن تسرعهم فى الخروج للحاق بموعد الدراسة أن يحرموا أنفسهم من تناول وجبة الإفطار ، فيسيء ذلك إلى صحتهم ، فضلا عن إساءته إلى تركيز انتباههم فى الدروس التى يتلقونها وإعمال تفكيرهم فيها .

قلة الغذاء بسبب السفر :

وقد تبين من استفتاء الطلبة أن ٤٧ منهم لا يجدون وقتاً لتناول وجبة الفطور ، وأن ١٨ يتناولونها أحياناً ولا يستطيعون تناولها أحياناً أخرى . أى أن نصف الطلبة تقريباً لا يجدون الوقت الكافى للفطور ويتحملون السفر متعبين جائعين . وليس أخطر من ذلك على صحتهم خصوصاً فى الشتاء .

وبالرغم من تضحية الطالب براحته وبفطوره لكى يلحق بالمدرسة ، فقد وجدنا أن ٥٦ طالباً من ١٢٤ لا يصلون مطلقاً فى موعد بدء الدراسة أى بنسبة ٤٥,١ ٪ ويفوتهم يومياً جزء من الدروس . ولهذا ولا شك أثره السيء فى متابعتهم الدراسة المنتظمة .

تأخر الطالب فى الوصول لمحل إقامته :

وكما أن نسبة كبيرة من الطلبة تضطر للاستيقاظ قبل أن يستكملوا راحتهم فى النوم ، فإن عددا غير قليل منهم يصلون إلى محال إقامتهم متأخرين كثيراً .

ويجب أن أذكر أن المدرسة ، لعدة أسباب ، تعمل نصف يوم أى لا تعطى دروساً بعد الغذاء ، وتخصص ما بعد الظهر للنشاط المدرسى . فالحصة الأخيرة تنتهى فى الساعة ١,٥٠ بعد الظهر ثم يتناول الطلبة غذاءهم بعد ذلك . وهؤلاء لأغراب فضلا عن عدم إمكانهم الاشتراك فى النشاط المدرسى ، فإنهم يصلون لى محال إقامتهم متأخرين ، بل إن بعضهم يصلونها بعد الخامسة مساء أى بعد الغروب فى الشتاء .

والجدول الآتي يبين موعد وصول الطالب إلى بلدته بعد انتهاء اليوم المدرسي :

ساعة الوصول	عدد الطلبة	ساعة الوصول	عدد الطلبة	ملاحظات
في الثالثة بعد الظهر	١٩	بين ٤٫٣٠ ، ٥	٥	
بين ٣ ، ٣٫٣٠	٢٦	بين ٥ ، ٥٫٣٠	٢	
بين ٣٫٣٠ ، ٤	٣٠	بين ٥٫٣٠ ، ٦	٣	
بين ٤ ، ٤٫٣٠	٣٨	بعد السادسة	١	
			١٢٤	مجموع الطلبة

الأمراض التي يعرض لها الطالب بسبب السفر :

وقد تبين أن ٥٠ طالباً من ١٢٤ بنسبة ٤٠٫٣ ٪ يصابون بأمراض مختلفة نتيجة لسفرهم اليومي . وهي نسبة كبيرة وخطيرة في الوقت نفسه لطلبة يجتازون دور المراهقة ؛ إذ أن هذه الأمراض ولاشك تعوق نموهم وتعرضهم لمضاعفات ، وتجعل انتظامهم في الدراسة أمراً عسيراً . وفيما يلي بيان بالأمراض التي يصاب الطلبة بها بسبب السفر اليومي : —

نوع المرض	عدد الطلبة الذين يصابون	نوع المرض	عدد الطلبة	ملاحظات
السعال	١٠	صداع مستديم	٢	
الزكام	٣٢	نزلة شعبية	٣	
الروماتيزم	١٤	نزيف أنفي	١	
ضعف عام	٥	مرض الكلى	١	
انفلونزا	٣			
			٧١	حالة

ومن هذا يتبين أن أكثر الأمراض انتشاراً بين هؤلاء الطلبة هي الزكام والسعال والروماتيزم . وهي مع غيرها مثل الانفلونزا والنزلات الشعبية في الغالب نتيجة البرد الذي يقاسونه في السفر ، ونتيجة العدوى التي يصابون بها بسبب ازدحام وسائل المواصلات كما أوضحنا من قبل .

ويتبين أيضاً أن الطالب الواحد قد يصاب بأكثر من مرض من هذه الأمراض إذ أن مجموع الحالات التى تقاسى الأمراض ٧١ حالة بينما أن عدد الطلبة الذين يصابون بالأمراض بسبب السفر هو ٥٠ طالباً فقط .

أسباب عدم إقامة الطلبة بأسيوط :

وقد بحثنا أيضاً فى الأسباب التى تدعو هؤلاء الطلبة لأن يسافروا يومياً بدلا من إقامتهم فى أسيوط كغيرهم من فئة الغرباء التى تكلمنا عنها من قبل ، وفيما يلى بيان بذلك : —

سبب عدم الإقامة بأسيوط	عدد الطلبة
أزمة المساكن	٣٣
قلة الدخل	٣٦
رعاية الأسرة للطالب	٩٥
مصالح خاصة	٢٢
أسباب أخرى	٧
	١٩٣

أى أن لدى بعض الطلبة أكثر من سبب واحد ، إذ أن عدد الطلبة الغرباء المتنقلين هو ١٢٤ طالباً .

أما الأسباب الأخرى فقد وضحها الطلبة فيما يلى : —

(ا) مساعدة الآباء لأبنائهم فى أعمالهم المدرسية .

(ب) إعالة الطالب للأسرة ورعايته لها لفقدان ولى الأمر

(ج) عدم مناسبة جو أسيوط للطالب .

(د) الخوف من إقامته بعيداً عن الأسرة لوجود ثأر بينها وبين أسرة أخرى .

وقد رأينا أن نقف على رغبة كل طالب من هؤلاء فى إقامته بأسيوط بدلا من السفر اليومى ولم نكتف بأن يبدى الطالب رغبته الشخصية بل رأينا أن نقف أيضاً على رغبة ولى الأمر فى ذلك فوجدنا ما يأتى : —

الموافقة أو عدم الموافقة	عدد الحالات
الطالب وولى أمره موافقان على الإقامة بأسيوط	٤٢
الطالب يوافق وولى الأمر يرفض	٨
الطالب وولى الأمر لا يوافقان	٧٢
ولى الأمر يوافق والطالب يرفض	٢
	١٢٤ حالة

وفى رأيى أنه إذا قامت المدرسة أو الوزارة بإعداد المنازل للغرباء، يلقى الطالب فيها الرعاية والإشراف السليمين ويطمئن، هو وولى أمره إلى توفير الراحة والغذاء الصحى، فإن أغلب هؤلاء الطلبة وأولياء أمورهم سوف يقبلون على هذه المساكن ويدفعون مقابل إقامتهم فيها ما يسد النفقات التى يتكلفونها، وبذلك ينقذون من متاعب السفر اليومى وما يجره على صحتهم من ضعف ومرض، وعلى دراستهم من تعطيل وعدم انتظام، ويوفرون النفقات الكثيرة التى يصرفونها مقابل الانتقال اليومى.

(الاستمارة رقم ١)

استفتاء للطلبة الذين يقيمون بأسيوط

مدة الدراسة وبيان عن أحوالهم المعيشية

المقصود بهذا الاستفتاء هو بحث حالات الطلبة البعيدين عن أهليهم لكى يتسنى للمدرسة أن تعمل على تحسين أحوالهم المعيشية — وهذا البحث مراعى فيه السرية التامة وكل ما سيدلى به الطالب سيكون محفوظاً لدى إدارة المدرسة.

الاسم .... السن .... الفرقة.....................

اسم الوالد وصناعته ....

اسم وعنوان ولى الأمر وصناعته وقرابته للطالب ....

الدخل الشهرى للأسرة جميعها ....

المبلغ الشهرى الذى يرسل للطالب .... مليم جنيه المبلغ الشهرى الذى يصرفه الطالب .... مليم جنيه

الموطن الأصلى .... محل الإقامة بأسيوط.................

مع من يقيم (يرجى ذكر عدد الأفراد وصلتهم به) (قرابة ، أخوة ، زمالة) .

عدد	الاسم	نوع الصلة	السن	المدرسة الملحق بها أو العمل الذى يقوم به	ملاحظات
١					
٢					
٣					
٤					
٥					

كم عدد الأفراد الذين يشغلون حجرة النوم

نوع فراش الطالب — سرير — مرتبة — حصيرة هل الفراش كاف أم لا

نوع الغطاء شتاء وعدده لحاف — بطانية — حرام — ملاءة .

أرضية الحجرات — خشب — بلاط — معبدة .

مساحة الحجرة × مترا عدد النوافذ بها

مساحة النوافذ × مترا نوع النوافذ (زجاج أو خشب أو هما معا)

هل يوجد بالمنزل مياه جارية (حنفيات) — إن لم يوجد فمن أين تحصل عليه .

هل يوجد بالمنزل دورة مياه (مراحيض) — هل هى مشتركة أو غير مشتركة .

إذا كانت الإجابة على السؤال السابق ، بالنفى فأين تقضى حاجتك .

نوع الإضاء بالمنزل كهرباء بترول (اذكر فى الحالة الثانية قوة المصباح)

أين تتناول وجبات الإفطار والعشاء بالمنزل بالمطعم

مع من تتناول وجباتك الغذائية بمفردك أو مع بعض الزملاء

مم يتكون الإفطار عامة

مم يتكون العشاء فى العادة

مم يتكون الغذاء فى أيام الخميس والجمعة والعطلات .

هل تزود بأطعمة من أهلك ؟ ما نوعها ومقدارها

كم مرة فى الشهر تزود بها ؟

كيف تقضى الجمعة والعطلات ؟

هل زيارتك للأسرة أسبوعية ؟ أم نصف شهرية ؟ أم شهرية

هل يزورك والدك ؟ كم مرة فى السنة ؟

هل يزورك أحد بدلا من والدك أو بعض أقاربك ؟ ما نوع قرابتك بهم .

كم تكلفك وجبة الإفطار الواحدة ؟

كم تكلفك وجبة الغذاء الواحدة ؟

كم تكلفك وجبة العشاء الواحدة ؟

بيان ميزانية الطالب فى الشهر

الإيراد	مليم	جنيه	المصروفات	مليم	جنيه	
من الوالد فى الشهر			نفقات الأكل فى الشهر			
من ولى الأمر فى الشهر			نفقات المسكن فى الشهر			
دخل من عمل الطالب			نفقات الملابس فى الشهر			
دخل من ممتلكات الطالب			مصروف سينما وكتب وأشياء أخرى			
دخل من جهات أخرى مع ذكر مصادرها			ما يقتصده الطالب			

اكتب أية ملاحظات تريد أن تبديها : —

....

....

....

....

....

(الاستمارة رقم ٢)

استفتاء

(للطلبة غير المقيمين بأسيوط الذين يسافرون يومياً إلى بلادهم)

الاسم .... السن .... الفرقة ....

اسم الوالد .... مهنته وعنوانه ....

الدخل الشهرى للأسرة ....

اسم وعنوان ولى الأمر ....

مهنته وقرابته للطالب ....

عدد أفراد الأسرة التى ينفق عليها الوالد أو ولى الأمر ....

الموطن الأصلى .... محل الإقامة ....

الرجا ذكر طريق المواصلات ....

أتوبيس — تاكسى — سيارة خاصة — قطار — مركب — دراجة — عربة — دواب

إذا كنت تركب تاكسى فمع من، وكم عددهم ؟ ....

العدد	الجنس	المهنة	العمر
......	...... ذكر	.... طلبة	...... أقل من عشر سنوات
......	...... أنثى	.... موظفون	...... من ١٠—١٥ سنة
......		.... عمال	...... من ١٥—٢٠ سنة
......		.... فلاحون	...... أكثر من ٢٠ سنة

ما مقدار المسافة بالكيلومتر بين محل الإقامة والمدرسة ؟ ....

ما مقدار الزمن الذى يستنفذ فى الذهاب والإياب يومياً بما فى ذلك الانتظار .....

....

ما مقدار نفقات المواصلات فى الذهاب والإياب ....

يومياً .... أسبوعياً .... شهرياً ....

مع من تسافر يومياً ؟ بمفردك — مع زملائك بالمدرسة — مع والدك — مع ولى أمرك — مع أقاربك — مع معارفك .

متى تستيقظ من النوم ؟ ....

هل تجد وقتاً كافياً لتناول طعام إفطارك فى منزلك ؟ ....

ما موعد سفرك من بلدتك ؟ ....
هل تصل إلى المدرسة صباحاً فى الميعاد ؟ نعم . لا . إذا كانت الإجابة بالنفى فلماذا ؟ ....

....

ما موعد سفرك إلى بلدتك بعد الدراسة ؟ ....
ما موعد وصولك إلى بلدتك ؟ ....
هل تشعر بمتعة فى السفر اليومى ؟ ....
ما المتاعب والمضايقات التى تسببها لك المواصلات ؟ كثرة النفقات — الازدحام — عدم توفر المواصلات — عدم انتظام المواعيد — الإرهاق — عدم المقدرة على الاستذكار — ضياع الوقت سدى — الحر — البرد — تهديد بأى اعتداء .
اذكر أية متاعب أخرى ....
هل أصبت بأمراض نتيجة للسفر اليومى ؟ نعم . لا . إذا كانت الإجابة بالإيجاب فاذكر نوع المرض ....

....

لماذا لا تقيم بأسيوط ؟ أزمة المساكن — قلة الدخل — لترعاك الأسرة — مصالح خاصة ....

....

هل تفضل الإقامة بأسيوط إذا توفرت لك أسباب السكنى ؟ نعم . لا .

....

هل يوافق ولى أمرك على إقامتك بأسيوط فى منزل يخصص لطلبة المدرسة الغرباء وتشرف عليه المدرسة ويتوفر فيه المعيشة الصحية الطبية ....
كم أنت مستعد لدفعه شهرياً مقابل هذه الإقامة بأسيوط ....
(اسأل ولى أمرك عن ذلك)
اكتب أية ملاحظات تريد أن تبديها ....

....

....

....

كتاب العلوم ورسالته

للعلوم رسالة هامة فى حياتنا، فهى أساس مدنيتنا فى شتى صورها ، حتى لقد أصبح العصر الذى نعيش فيه ينتسب إليها ، فهو عصر العلوم عن جدارة واستحقاق . ولذلك فإن دراسة العلوم أصبحت تمثل جانباً هاماً من منهج التعليم العام فى مرحلتيه الابتدائية والثانوية على السواء .

ويتوقف نجاح تدريس العلوم على عوامل متعددة : منها المنهج والتلميذ والمدرس والكتاب والمعمل والبيئة وغيرها : . . . وسوف نتناول فى هذا المقال كتاب العلوم ورسالته ، محاولين أن نوضح أهم ما يجب أن يعمل هذا الكتاب على تحقيقه ، راجين أن يكون فى ذلك عون لمن يريد أن يؤلف فى العلوم ، أو لمن يريد أن يتخير كتاباً من بين مجموعة من كتب العلوم ، أو أن يحكم على واحد منها حكماً يقوم على أساس علمى ، خاصة وقد نشطت حركة التأليف فى مصر فى الوقت الحاضر ، وأصبح السوق يفيض بمجموعة كبيرة منها ، تتباين فى مادتها وطريقتها والأهداف التى ألفت من أجلها .

وكتاب العلوم وحدة لا تتجزأ ، فمادته مرتبطة أشد الارتباط بطريقته فى العرض ، وأسلوب الكتاب جزء هام من طريقته ، ووسائل التوضيح تتمم كلا من المادة والطريقة — ومع كل ذلك فإننا سنحاول أن نتكلم عن هذه النواحى منفصلة بعضها عن بعضها ابتغاء لزيادة الإيضاح .

مادة الكتاب :

تعتبر مادة الكتاب العلمى أصوله الأولية التى تتناولها الطريقة بالعرض ، ووسائل الإيضاح بالبيان . فإن كانت مادة الكتاب غير وافية بما يجب أن تكون

عليه كان ذلك نقصاً فى الكتاب لا يعوضه ولا يشفع فيه أسلوبه وإن كان بارعاً ، ولا طريقته وإن كانت مثلى . ومثل الكتاب فى ذلك كمثل الثوب لا يغنى فيه جمال الصياغة وبراعة التفصيل إذا كان قماشه خلقاً . ومن أهم ما يجب أن تتصف به مادة الكتاب أن تكون سليمة من الناحية العلمية بحيث يصبح الكتاب خالياً من الأخطاء العلمية . ولذلك يجدر بمؤلف الكتاب أن يتحقق من صحة الحقائق الواردة فيه ومن اتفاقها مع أحدث وجهات النظر فى العلوم بمراجعته قبل إعداده للطبع ، والاسترشاد بآراء بعض الثقات من المتخصصين فى المادة التى هى موضوع الكتاب .

كما يجدر أن تكون مادة الكتاب دقيقة فيتحرى المؤلف الدقة العلمية فيما يورده من التعميمات والنسب ، ويتحاشى المبالغة فى ذكر الفوائد والأضرار فالمؤلف الذى يتكلم عن غاز ثانى أوكسيد الكربون فيذكر أنه غاز ضار ، وتبلغ نسبة وجوده فى الهواء ٤٠٠٠٫ ؛ — يصور الحقائق تصويراً غير دقيق : فثانى أوكسيد الكربون لا يكون ضاراً بالإنسان إلا تحت ظروف معينة ، ومثله فى ذلك كمثل الماء يصبح ضاراً بالإنسان إذا غمره — فحال بينه وبين تنفس الهواء . فإذا ذكرنا أن الماء ضار بالإنسان لأنه يسبب له الاختناق فكم يبدو هذا الوصف بعيداً عن الدقة والصواب . أما عن نسبة ثانى أوكسيد الكربون فى الجو فإنها ليست نسبة ثابتة بل قد تختلف من حجرة إلى أخرى فى نفس المنزل تبعاً لاختلاف الظروف . وقد يستطيع المؤلف أن يتحاشى هذا النوع من الخطأ إذا ذكر أن هذه النسبة إنما تمثل متوسط نسبة ثانى أوكسيد الكربون فى الهواء الجوى .

ويجدر أن تكون المادة وافية وشاملة فلا تقدم جانباً من الحقيقة وتغفل جانباً آخر ، فإن هذا يؤدى إلى إعطاء صورة غير حقيقية عن الموضوع الذى يعالجه الكتاب . فإذا ذكرنا كما فى المثال السابق أن ثانى أوكسيد الكربون غاز ضار تحت ظروف معينة ووقفنا عند هذا الحد دون أن نشير إلى أهمية هذا الغاز فى حياة النبات والحيوان فكم يبدو الموضوع مشوهاً وناقصاً .

ويجب أن تكون مادة الكتاب العلمى مناسبة لمستوى التلاميذ الذين يؤلف لهم ، ويتطلب هذا من المؤلف أن يبدأ بتحديد المستوى الذى يكتب له ، وأن يكون المؤلف ذا خبرة ودراية بخواص هذا المستوى من الناحيتين العقلية والعلمية ، فيعرف ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة وما أتموه من دراسات مما يتصل

بموضوع الكتاب . ومن المناسبة للمستوى كذلك أن يكون الكتاب مراعياً لحاجات التلاميذ الذين يؤلف لهم ومواطن اهتمامهم فالحاجات والميول تختلف تبعاً لاختلاف مراحل النمو بحيث يصبح الكتاب الذى يفى بحاجات الطفل فى العاشرة أو ما دونها غير واف بحاجات المراهق ومواطن ميله واهتمامه .

ولقد أجريت أبحاث تربوية عديدة لكى تساعد على تحديد هذا المستوى فى دائرة العلوم ، فمن هذه الأبحاث ما يكشف عن الميول العلمية للتلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة ، ومنها ما يكشف عن الحاجات النفسية والفسيولوجية وغيرها ، ومنها ما يحاول بيان مقابلة هذه الحاجات بالدراسات العلمية المتنوعة ، ومن هذه الأبحاث ما يهتم بتحديد الألفاظ والمعانى العلمية الخاصة بكل مرحلة بحيث لا يقدم المؤلف من المصطلحات والألفاظ العلمية الجديدة إلا المناسب ، وبحيث يتبع فى تقديم الجديد منها طريقة خاصة تقوم على تكرار استعمال اللفظ والمعنى عدداً معيناً من المرات فى مناسبات مختلفة تكفى لتوضيح المعنى وتثبيت اللفظ .

ولسنا نقصد من كل ذلك بطبيعة الحال أنه لا يجوز للمؤلف أن يؤلف فى العلوم دون مراجعة نتائج كل هذه الأبحاث والتقيد بها ، ولكننا نقصد الإشارة إلى ضرورة مراجعة المؤلف لما يقدمه من الألفاظ والمصطلحات والمعانى والقوانين والتعاريف ، حتى يتبين مدى مناسبة كل ذلك للمستوى الذى يقدم كتابه إليه . ومما يؤخذ على كتب العلوم الحالية لدينا أنها تسرف فى استعمال مصطلحات علمية يشك فى مناسبتها لمستوى التلاميذ الذين يستعملون هذه الكتب ، كما يحدث عند ما تتكلم كتب العلوم العامة لتلاميذ المرحلة الإعدادية عن الطاقة وصورها المتعددة وتحولها من صورة إلى أخرى واختزانها وعن الشغل والجهد والمادة . . . الخ دون أن تشفع شيئاً من ذلك بمحاولة للتبسيط أو الإيضاح .

ويجب أن تكون مادة الكتاب العلمى مرتبطة أشد الارتباط بحياة التلاميذ وبالبيئة التى يعيشون فيها . فالعلوم كغيرها من المواد لم تعد تدرس لذاتها ، بقطع النظر عن علاقتها بحياة الإنسان وبيئته ، ولكنها تدرس لكى تكون فى خدمة الإنسان فتيسر له سبل الحياة وتساعده على الارتفاع بمستوى حياته وبيئته . ولا شك أن مؤلف كتاب العلوم يستطيع أن يساعد على تحقيق هذا الهدف إذا عمل على تأكيد علاقة العلوم بالحياة اليومية للإنسان ، فلا يقدم حقيقة علمية دون أن يبين ما يمكن إفادته منها ، وأثرها فى حياتنا ومغزاها الإجتماعى .

ولا يترك فرصة يمكن اغتنامها دون أن يبين رسالة العلم فى حل المشكلات الاجتماعية ، مثل انخفاض مستوى المعيشة والمرض والحروب ومشكلات الإنتاج واستغلال الموارد الطبيعية وغيرها . كما يجدر أن يتجه كتاب العلوم إلى التعريف بالبيئة المصرية تعريفاً يؤدى إلى تفهم ظواهرها واستغلال إمكانياتها إلى أقصى الحدود ، واتقاء ما قد يتعرض له الفرد فيها من الأضرار.

وبهذه الطريقة تصبح دراسة العلوم على جانب كبير من الحيوية والوضوح كما تصبح قوة فعالة فى العمل على استغلال البيئة والارتفاع بمستواها وعلاج مشكلاتها .

وبهذا أيضاً يتجه تدريس العلوم إتجاها إجتماعياً يساعد على أن تكون العلوم فى خدمة الإنسان ونهضته بدلا من أن تكون وبالا عليه .

على أنه يجب ألا تقتصر عناية الكتب العلمية على ذكر الفوائد والأضرار وشرح الظواهر والإمكانيات ، بل يتمم هذا توجيه سلوك التلاميذ لكى يكون متفقاً مع نتائج الدراسات والأبحاث العلمية ، وبهذا تصبح العلوم عاملا من عوامل التطور الإجتماعى فيما يتعلق بتغيير العادات والمعتقدات الفاسدة وأنواع السلوك التى لا تتفق مع نتائج الدراسات العلمية — فكم تستطيع العلوم أن تعدل من سلوك الإنسان فى الصحة والمرض ، وكم تستطيع أن تحرره من سيطرة الخرافات عليه وتحول بينه وبين الوقوع تحت سلطان المشعوذين والدجالين .

هذا وتختلف كتب العلوم فى مدى إلمامها بمادة علمية معينة ، فمنها ما يعالج موضوعات منهج معين ، ومنها ما يتناول موضوعات مادة بأسرها لكى يكون مرجعاً فى المادة ، ومنها ما يتناول موضوعاً واحداً فيعالجه بقدر من التوسع . ولكل من هذه الأنواع أهمية ، وإن كانت المراجع أكثرها نفعاً لأنها تصلح لكل منهج . فإذا كان على المؤلف أن يتقيد بموضوعات منهج محدد وجب أن تكون معالجة كل موضوع من موضوعات هذا المنهج من الاتساع مع مراعاة المستوى بحيث يصبح الكتاب مرجعاً فى الموضوعات التى يقدمها وإن لم يكن مرجعاً فى المادة كلها وبذلك يتيسر لمن يريد الاستزادة أن يجد حاجته فى الكتاب .

طريقة الكتاب :

هنالك عدة أهداف يجب أن يعمل كتاب العلوم على تحقيقها فيما يتعلق

بالطريقة. ومن أهم هذه الأهداف إتباع الأسلوب العلمى : فكثيراً ما يقتصر كتاب العلوم على تكديس الحقائق العلمية دون بذل عناية كبيرة بتقديمها فى صورة تتفق مع الأسلوب الذى وصل به العلم إلى كشف هذه الحقائق. ولقد أصبح تدريب التلاميذ على استعمال هذا الأسلوب هدفاً من الأهداف التربوية الهامة ، فهو يدل التلميذ على الطريقة المثلى فى التفكير المجرد عن التحيز والأهواء، وهو يرحب بكل نقد للنتائج التى يصل إليها الإنسان ما دام النقد مؤيداً بالواقع ، بل إن الأسلوب العلمى يعتبر تصحيح النتائج التى يصل إليها الإنسان باستعماله جزءاً من الأسلوب نفسه .

ولذلك فإن الفوائد التى تعود على الإنسان بإتباعه لهذا الأسلوب لا تقتصر على دائرة العلوم وحدها، بل تعم سائر مشكلات الحياة . ويستطيع مؤلف كتاب العلوم أن يسهم فى تحقيق هذه الغاية إذا كان هو نفسه مدركاً لأهمية الأسلوب العلمى ، عليما بخطواته وعاملا على مراعاتها ، فيقدم الموضوعات فى صورة مشكلات حية تثير اهتمام التلميذ بالموضوع وتؤكد له صلته بحياته وتحفزه نحو المزيد من الملاحظة والتجريب ، وإذا استطاع المؤلف أن يستعرض الفروض العلمية فى حل مشكلة من المشكلات بصورة بارعة تبين أهمية الغرض فى التقدم العلمى وطريقة اختيار الفروض الصالحة وطريقة الحكم عليها ،تبين مدى قدرتها على تفسير الواقع والتنبؤ بالغيب ، ولا شك أن مما يفيد فى إظهار قيمة الأسلوب العلمى لمن يقرأون كتاباً علمياً أن يتجه المؤلف إلى تصوير مجهود العلماء الذين خدموا الإنسانية وبذلوا من حياتهم فى سبيلها قدراً كبيراً حتى وصلوا إلى ما وصلوا إليه من كشف الحقائق العلمية وتسخير قوى الطبيعة فى العمل على رفاهية الإنسان .

ومما يجدر أن تتجه إليه طريقة الكتاب كذلك : العمل على إبراز وتوضيح الأفكار والمعانى والمدركات الكلية فى مادة العلوم التى يعالجها الكتاب . فلكل علم من العلوم مجموعة من المدركات الكلية تنتظم حقائقه العلمية وتربطها برباط متين مؤكدة ما بينها من الصلات ، ويجدر بكتاب العلوم أن يعمل على إبراز هذه المدركات وأن يبذل عناية خاصة بتأكيدها وحسن عرضها ففى دراسة علم الأحياء — على سبيل المثال — يجب إبراز فكرة الملاءمة للوظيفة وفكرة التطور وجميعها من الأسس البيولوجية الهامة . ومن المدركات الكلية الأساسية فى علم

الطبيعة أن الشمس مصدر لجميع أنواع الطاقة على الأرض ، ومن المدركات الكلية الهامة فى الكيمياء فكرة عدم فناء المادة وهكذا . . .

ويجدر أن تتجه طريقة الكتاب إلى ربط الموضوعات بعضها ببعض حتى لا يبدو الكتاب كأنه يعالج موضوعات لا تمت إلى بعضها بصلات وثيقة : فالكتاب العلمى يضطر إلى معالجة الموضوعات معالجة تحليلية فى كثير من المواطن ابتغاء لمزيد من الإيضاح ، ولكننا إذا وقفنا عند التحليل ولم نجعل منه خطوة نحو التجميع بدا الكل مفككاً وتكسرت وحدة الموضوع ، فقد يضطر مؤلف كتاب الأحياء مثلا أن يعالج موضوع التنفس مستقلا عن التغذية والإخراج والإحساس وغيرها لكى يوفى كل وحدة من هذه الوحدات حقها من الدراسة والتوضيح ، ولكنه إذا وقف عند هذا الحد ولم يبين ما بين هذه الوظائف الحيوية المتعددة من ترابط وثيق فإنه يكون قد أعطى صورة مشوهة عن الموضوع . ومن المرغوب فيه أن يسير التجميع إلى أبعد من ذلك إذا حاول المؤلف أن يظهر ما بين الإنسان والحيوان من تشابه فى كثير من هذه العمليات بل ما بين الحيوان والنبات من تطابق فى كثير من الأحيان حتى يوجه التلميذ أثناء عملية التحليل والتجميع إلى مظاهر الارتباط والانسجام والعلاقات التى لا حصر لها مما يربط سائر الموجودات برباط متين .

أسلوب الكتاب :

لأسلوب الكتاب قيمة كبيرة فى تحديد مدى متابعة القارئ له والإفادة منه ومما يجدر ملاحظته فى أسلوب الكتاب العلمى أن يكون سليما من الوجهة اللغوية وأن يكون واضحاً ، وأول شروط الوضوح مراعاة المستوى كما أشرنا إلى ذلك من قبل . كما يجب أن يكون الأسلوب سلساً يجيد ربط الأفكار بعضها ببعضها ويجعل السابق منها ممهداً للاحق محققاً لبراعة الاستهلال ، وحسن العرض ، وحبكة الختام بالعمل على تجميع الأفكار السابقة وإبراز الهام منها .

وسائل التوضيح :

يستعين كل مؤلف كتاب علمى بمجموعة من الوسائل لتوضيح الأفكار التى يقدمها وتقريبها إلى ذهن القارئ وإبراز ما بينها من العلاقات . ومن أهم هذه

الوسائل الصور الفوتوغرافية والأشكال التخطيطية والرسوم البيانية والخرائط والجداول والإحصائيات وغيرها .

وتعتبر الصور الفوتوغرافية من أهم وسائل التوضيح المستعملة فى كتب العلوم ، لأنها تستطيع أن تعطى القارىء فكرة عن الموضوع مطابقة للواقع إلى حد كبير ، فتحقق بذلك ما لا يحققه الشرح المسهب والوصف المطول. وقد أجريت بعض الدراسات التربوية لمعرفة العوامل التى تحدد إقبال التلاميذ على كتب العلوم وتخيرهم إياها . وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن الصور الفوتوغرافية التى يحتويها الكتاب العلمى تعتبر من أبرز العوامل التى تجذب التلاميذ إليه وتجعلهم يتابعون قراءته ، وخاصة إذا كانت الصور واضحة غير مطموسة أو خافية المعالم وذات ألوان طبيعية .

وللأشكال التخطيطية أهميتها كذلك فى تيسير الأفكار للقارىء وتبسيطها وتجميعها . ولكى يؤدى الشكل التخطيطى وظيفته يجب أن يكون متصفاً بكل ما تتصف به المادة ذاتها من الدقة والوضوح والبساطة والمناسبة للمستوى . ويمكن أن يقال مثل هذه عن الرسوم البيانية والخرائط والجداول والإحصائيات ولكى تحقق هذه الوسائل ما يقصد إليه من فائدة يجب أن يكون لكل منها عنوان يوضح ما استعملت الوسيلة من أجله ورقماً يسهل الإشارة إليها وأن تكون مقترنة بكل ما يوضحها من البيانات فى غير تداخل أو ازدحام . كما يجب أن يشار إلى كل منها فى مادة الكتاب وأن يكون كل منها فى أقرب مكان يشار إليه فيه . ويحسن أن يحتوى الكتاب قائمة أو عدة قوائم بما يحتويه من هذه الوسائل بحيث يتيسر للقارئ أن يرجع إلى ما يشاء منها فى يسر وسهولة .

شكل الكتاب .

ومما ييسر استعمال الكتاب أن يكون شكله مناسباً ومقبولا ويدخل تحت شكل الكتاب حجمه وغلافه ونوع ورقه وحجم الأحرف المستعملة فيه ، فيجب أن تكون هذه العوامل مناسبة لمستوى التلاميذ الذين يقدم الكتاب لهم ، فالكتاب الضخم لا يسهل على صغار التلاميذ أن يستعملوه والكتاب ذو الغلاف الرقيق يصبح عرضة للتمزق ، ولا شك أن لجمال الغلاف وأناقة الطبع وجودة الورق أثرها الفعال فى الإقبال على الكتاب والمحافظة عليه .

آراء فى التربية الخلقية للأطفال

تعودنا أن نقول إن مهمتنا فى المدرسة هى تعليم الأطفال وتربيتهم ونسينا أو تناسينا أنه ينبغى أن نتعلم منهم كيف نعلمهم ونربيهم .

فهذا طفل فى إحدى رياض الأطفال قد بلغ السابعة من عمره وقد حدث أن جاء إلى أبيه يشكو قسوة معلمته وضربها له ويطلب أن يصرف كلية عن التعليم فليس هو بالحيوان حتى يضرب . فلما سئل عن سبب الضرب أجاب بأنه كان يتكلم فى الفصل ثم دخلت المعلمة وكان حديثه مستمراً لم ينته بعد فبدأت هى حديثها أما هو فنصرف إلى إتمام حديثه فما كان منها إلا أن نهرته وضربته لأنه استمر فى الحديث وهو يرى أنه كان الأجدر بها ألا تبدأ الحديث إلا بعد انتهاء حديثه إذ أنه يرى أنها هى التى قاطعته وكان يجمل بها ألا تقطع عليه سلسلة حديثه .

والطفل أحد إخوة أربعة أما أحدهم فيكبره سناً وأما الآخران فأصغر منه وقد عوده والده ألا يقاطع أحداً حين يتحدث بل يجمل به دائماً أن ينتظر حتى ينتهى الحديث وبعد ذلك يبدأ حديثه فطبق هذه القاعدة التى أخذها عن الوالد على معلمته فى الفصل إذ يرى أنه كان ينبغى أن تنتظر حتى ينتهى حديثه ثم تبدأ هى حديثها . ومعنى ذلك أنه غير مخطئ فى تصرفه من وجهة نظره هو . ومع ذلك فإنه لما أفهم بأن الفصل ليس مكاناً للحديث وإنما هو مكان يستمع فيه إلى حديث معلمته أو يستأذنها إن أراد الحديث أجاب على الفور « لم لم تذكر لى ذلك ففيه الكفاية للأخذ برأيها » .

وهذا طفل آخر من بيئة مثقفة تشرف على تربيته مربية مثقفة وعمره سبع سنوات عنده لعب كثيرة (تريسكل . سيارة صغيرة . عروسة . مرجيحة) وكان

يتردد على زيارته بعض الأطفال من أقاربه فأرادوا أن يشاركوه التمتع بلعبه فرفض فانفضوا من حوله وجاء يشكو إلى أمه ومربيته عزلته ووحدته فناقشتاه الموضوع وأفهمتاه أنه إن أراد أصدقاء فعليه أن يشركهم فى لعبه . وقد اقتنع فعلا بهذا الرأى وأخذ بهذه الفكرة .

وإن أنس لا أنس حادثاً وقع لى مع تلميذ صغير فى سن الحادية عشرة وكنت حديث عهد بالتدريس بإحدى المدارس الابتدائية وقد جاء فى الدرس الخامس (يلى فسحة الغداء الطويلة) يبكى ألماً من عقاب صارم ناله من عصا غليظة تمتعت بمس يديه مساً غير رقيق عدة مرات فسألته لم يبكى فأجاب بأن ناظر المدرسة قد عاقبه لأنه كان يجرى فى الحوش « أمال أجرى فين » . .

فما أجدرنا أن نفكر فى سلوك تلاميذنا من وجهة نظرهم هم قبل أن نوقع عليهم العقاب فمعرفة وجهة نظرهم ترشدنا فى حسن توجيههم وتقويم سلوكهم .

وفى عام ١٩٤٦ — ١٩٤٧ كنا نقوم بتجارب على تلاميذ مصريين لمعرفة مصدر المعلومات الأخلاقية لنقارن أثر المنزل والمدرسة فى هذا الاتجاه من ناحية ولنقارن هذه النتائج بما وصل إليه هارتشورن وماى فى أمريكا .

وقد كانت النتيجة فى مصر أن معامل الارتباط بالوالدين كان ٢٥ ٪ بينما هو بالمدرسين وصل إلى ٤٨ ٪ وزملاء المدرسة ١٨ ٪ والأخوات وزملاء المنزل ٩ ٪ .

ومعنى هذا أن المجتمع المدرسى بما فيه من مدرسين وزملاء أقوى أثراً كمصدر للمعلومات الأخلاقية والسلوك الأخلاقى من المجتمع المنزلى بما فيه من والدين وأخوات وزملاء وبمقارنة هذه النتيجة بالنتيجة التى وصل إليها هارتشورن وماى حيث وصل معامل الارتباط بين :

الأطفال والآباء	٠,٥٤٥
بينما لم يتجاوز فى حالة الأصدقاء	٠,٣٥٣
ورؤساء النوادى	٠,١٣٧
ومدرسى المدارس العامة	٠,٠٦٣
ومدرسى مدارس الأحد	٠,٠٠٢

نستطيع أن نقول إن أثر المدرسة المصرية فى هذه الناحية أقوى بكثير جداً من أثر المنزل . على حين أن العكس يقوم فى المدارس الأمريكية وما ذلك إلا نتيجة لما يتمتع به الطفل الأمريكى فى منزله من رعاية يشعر فيها باطمئنان يجعله أكثر

تأثراً به من المدرسة . أما المنزل المصرى فحظه من ذلك قليل فيما نعلم

وقبل ذلك قرر إدورد دور بك فى كتابه عن « التعليم العام فى مصر » :
« إن وظيفة المدرسة فى مصر العمل على نشر العلم والتربية بعكس وظيفة المدرسة فى أوروبا التى تقتصر على العلم وحده : ذلك لأن الأسرة الأوروبية تقوم على تربية أولادها وتعويدهم الأخلاق الفاضلة فيتسع المجال أمام المدرسة للاهتمام بالتعليم » .

وهكذا نجد أنفسنا مضطرين إلى أن نلقى عبء التربية الأخلاقية أيضاً على المدرسة المصرية لا لأنها صالحة لحمل أعبائها ولكن لأنها المكان الوحيد الذى يمكن أن ننشد فيه الإصلاح وأن نتوقع أن إصلاحه أيسر من إصلاح البيئات الأخرى .

وخلاصة القول أنا نرى أن المدرس هو الشخص الذى يتعلم من تلاميذه كيف يعلمهم ، وأن المدرسة هى المكان الذى يكتشف فيه التلميذ مثله العليا فيعمل على تحقيقها تحت إرشاد معمله . وما لم نحقق ذلك فمن العبث أن نعتقد أننا حققنا قيام المدرسة التى تعمل كما قال دور بك — على نشر التعليم والتربية والتى نتخذها فى العصر الحديث وسيلة من وسائل الإصلاح الاجتماعى .

محمد خيرى حربى